



**Universität
Zürich**^{UZH}

Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an
lernenden Organisationen –
Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und
Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung
an der Einzelschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Christa Scherrer

Angenommen im Frühjahrssemester 2017
auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus
Prof. Dr. Jürgen Oelkers (hauptverantwortliche
Betreuungsperson) und Prof. Dr. Catrin Heite

Zürich, 2020

Danksagung

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation. Es gibt eine Reihe von Personen, welche die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ebenfalls als relevant erachteten und die Arbeit mit ihren Ermutigungen und ihrer Unterstützung überhaupt erst möglich gemacht haben.

Der erste und ganz besondere Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. em. Jürgen Oelkers. Er hat mein Vorhaben von Beginn weg unterstützt, mein Projekt gefördert und die Bedeutung der Thematik gewürdigt. Dabei gewährte er mir den nötigen Freiraum, zeigte sich aber gleichzeitig auch offen und war stets bereit, auf meine Fragen einzugehen. Danken möchte ich zudem Prof. Dr. Catrin Heite für ihr Interesse an meiner Arbeit und die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Die Bereitschaft von Lehrpersonen und Schulleitenden, eine Anfrage zur Beteiligung an einer Forschungsarbeit positiv zu beantworten, ist in einer Zeit, in der das Schulfeld mit Datenerhebungen gut eingedeckt ist, nicht selbstverständlich. Umso mehr schätzte ich die Unterstützung der Amtsstellen in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Thurgau und die Teilnahme der angefragten Praxislehrpersonen und Schulleitungen an den Interviews. Ihnen allen gebührt ein herzlicher Dank dafür.

Ein weiterer Dank geht an die Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule Zug, welche die Arbeit mit einer Forschungsunterstützung finanziell gefördert hat. Meinen Vorgesetzten wie auch den Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Zug danke ich herzlich für ihre Anteilnahme an den Freuden und Belastungen, die das Verfassen einer Dissertation mit sich bringt.

Der fachliche Austausch mit Prof. Dr. Geri Thomann vom Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie mit Prof. Dr. Markus Roos, Leiter des Fachbereichs Bildungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Zug, war in unterschiedlichen Arbeitsphasen sehr anregend. Daher möchte ich auch ihnen meinen herzlichen Dank aussprechen.

Die Lektorin begutachtete die Entstehung der Texte mit dem beeindruckend präzisen Blick der Expertin. Für ihre wertvolle Arbeit danke ich ihr sehr. Bei der Aufbereitung der Daten konnte

ich auf versierte Transkribentinnen zählen, denen ich auch an dieser Stelle herzlich für ihre Arbeit danke.

Eine grosse Hilfe waren mir während der Dissertationsphase zudem meine Familie und meine Freundinnen und Freunde. Sie trugen Zeiten hoher Belastung mit und hielten den Blick auf das Ziel unermüdlich aufrecht.

Christa Scherrer, im Mai 2017

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation befasst sich mit der Frage nach deren Gestaltungsmerkmalen, wozu auch die Aufgaben und die Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden gezählt werden. Die Ausgangslage der Untersuchung besteht in der Notwendigkeit einer hochschuldidaktisch ausgerichteten Auseinandersetzung mit der berufspraktischen Ausbildung sowie in der Annahme, dass die berufspraktische Ausbildung für den gesamten Berufsauftrag von Lehrpersonen ausbilden soll. Denn im Gegensatz zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in den methodisch-didaktischen Bereichen und in der Klassenführung liegen zu den unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereichen sowie zu den Aufgaben und den Rollen der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung für den deutschsprachigen Raum bislang erst wenige Erkenntnisse vor.

Aufgrund der Fokussierung der Mesoebene des Bildungssystems – der Einzelschule als lernender Organisation – wurde ein strukturgebender organisationstheoretischer Zugang zum Interessenfeld gewählt. Konkret herausgearbeitet und mit Spezifika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Beziehung gesetzt wurden verschiedene organisational konstituierende Bereiche, welche die inhaltliche Gestaltung der Arbeit an der Einzelschule prägen: das Organisation-Umwelt-Verhältnis, die Gestaltungsmerkmale der Schule als lernender Organisation sowie die Rolleninterpretationen und die Ausdifferenzierung der Aufgabenfelder der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden.

Die den Analysen zugrunde liegenden qualitativen Interviewdaten wurden in den Kantonen Thurgau und Appenzell Ausserrhoden an neun Schulen der Vorschul- und Primarstufe erhoben, die einen Beitrag zur Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen leisten. Die explorativ-prognostisch ausgerichtete Erkenntnisgewinnung wurde mithilfe eines adaptierten Delphi-Verfahrens gegliedert, sodass in einer ersten Erhebungsphase je eine Praxislehrperson und in einer zweiten Erhebungsphase je eine Schulleitungsperson pro Schule zu ihren Erfahrungen mit der bisherigen Praxisausbildung sowie zu möglichen Weiterentwicklungen der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation interviewt wurden. Die Schulleitenden wurden zudem aufgefordert, sich zu Thesen aus den Befragungen der Praxislehrpersonen zu

äussern. Alle Befragten wurden als Expertinnen und Experten für die Praxisausbildungssituation am Lernort „Einzelschule“ betrachtet.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Tätigkeit einer Lehrperson als Praxislehrperson komplex ist und als „Job-Enrichment“ bezeichnet werden kann, das für sie in professioneller und berufsbiografischer Hinsicht von Bedeutung ist. Den Beschreibungen des Gewinns, den die befragten Praxislehrpersonen bei der Arbeit mit den Studierenden erfahren, sind Merkmale von reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern zu entnehmen. Allerdings lassen sich kaum Hinweise auf die Nutzung von Prozessen und Elementen der Schule als lernender Organisation zugunsten des Lernens der Schülerinnen und Schüler, zugunsten des Lernens der Studierenden, zugunsten des Lernens der Schule als Organisation und zugunsten der berufsbiografischen Entwicklung der Praxislehrpersonen finden. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte darin bestehen, dass die Schulleitungen kein Mandat für ihre Arbeit in der berufspraktischen Ausbildung haben. Von diesen Erkenntnissen ausgehend werden Empfehlungen für die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation und damit Thesen für die hochschuldidaktische Gestaltung der Praxisausbildung am Lernort „Schule“ formuliert.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Zusammenfassung	III
1 Einleitung.....	1
1.1 Einführung zum Thema	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	2
2 Ausgangslage – Begründungszusammenhang – Problemstellung	4
2.1 Entwicklungsprozesse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz	4
2.1.1 <i>Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz</i>	<i>4</i>
2.1.2 <i>Bedeutung der Veränderungsprozesse für die Praxisausbildung.....</i>	<i>7</i>
2.1.3 <i>Zusammenfassung und Fazit zu den Entwicklungsprozessen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz</i>	<i>9</i>
2.2 Praktika aus hochschuldidaktischer Perspektive	10
2.2.1 <i>Gegenstand und Wirkfaktoren von Hochschuldidaktik.....</i>	<i>11</i>
2.2.2 <i>Merkmale des hochschuldidaktischen Lehrangebots</i>	<i>13</i>
2.2.3 <i>Zieldimensionen von Hochschulunterricht</i>	<i>15</i>
2.2.4 <i>Praktika als hochschuldidaktisches Format</i>	<i>17</i>
2.2.5 <i>Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung</i>	<i>19</i>
2.2.6 <i>Zusammenfassung und Fazit zu den Praktika aus hochschuldidaktischer Perspektive.....</i>	<i>24</i>
2.3 Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit.....	26
2.3.1 <i>Analyseebenen des Bildungssystems</i>	<i>26</i>
2.3.2 <i>Makroebene</i>	<i>29</i>
2.3.2.1 <i>Institutionen als Ordnungsgebilde</i>	<i>29</i>
2.3.2.2 <i>Schule als Institution</i>	<i>35</i>
2.3.3 <i>Mesoebene.....</i>	<i>39</i>
2.3.3.1 <i>Organisation als Ordnungsgebilde</i>	<i>39</i>
2.3.3.2 <i>Schule als Organisation</i>	<i>42</i>
2.3.4 <i>Zusammenfassung und Fazit zur Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit.....</i>	<i>54</i>
2.4 Erkenntnisinteresse und Annahmen zur Arbeit und Synthese zur Problemstellung.....	58
2.4.1 <i>Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf</i>	<i>58</i>
2.4.2 <i>Praktika an der Schule als lernender Organisation: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf.....</i>	<i>60</i>
2.4.3 <i>Praxislehrpersonen und Schulleitende in Praktika: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf.....</i>	<i>61</i>
3 Lernende Schule aus schul- und organisationstheoretischer Perspektive.....	63
3.1 Bereiche der Organisation-Umwelt-Verhältnisse	63

3.1.1	<i>Organisationssituation und Organisationsstrukturen</i>	64
3.1.1.1	Gestaltungssystem zwischen Situation und Strukturen	64
3.1.1.2	Organisationslogik und Legitimation als strukturgebende Komponenten	66
3.1.2	<i>Mitgliedschaft als Differenzmerkmal zwischen Organisation und Umwelt</i>	68
3.1.2.1	Mitgliedschaft ist Kommunikation und Anschlussfähigkeit	68
3.1.2.2	Mitgliedschaft als Teil der Rollenklarheit	70
3.1.3	<i>Kooperationen als Teil der Organisation-Umwelt-Beziehung</i>	71
3.1.3.1	Kooperation als Form institutioneller und individueller Zusammenarbeit	71
3.1.3.2	Kooperation ist intentional: Ziel- und Aufgabenorientierung	72
3.1.3.3	Reziprozität, Kommunikation, Vertrauen und Autonomie in Kooperationen	75
3.1.4	<i>Zusammenfassung theoretischer Grundlagen zum Organisation-Umwelt-Verhältnis</i>	77
3.2	Merkmale und Konzepte der Schule als lernender Organisation	80
3.2.1	<i>Grundlagen lernender Organisationen</i>	81
3.2.1.1	Lernende Organisation	81
3.2.1.2	Organisationales Lernen	83
3.2.2	<i>Schulen als lernende Organisationen</i>	99
3.2.2.1	Merkmale, Gestaltungselemente und Bedingungen lernender Schulen	100
3.2.2.2	Schulische Qualitätsmanagementsysteme	110
3.2.2.3	Kantonale Rahmenvorgaben für das Qualitätsmanagement	115
3.2.3	<i>Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen zur Schule als lernender Organisation</i>	122
3.3	Individuum und Organisation	125
3.3.1	<i>Aufgaben und Rollen der Lehrperson an der Schule als lernender Organisation</i>	125
3.3.1.1	Lehrpersonen und das organisationale Lernen von Schulen	125
3.3.1.2	Vorgaben für die Arbeit der Lehrpersonen an der Schule als lernender Organisation	130
3.3.2	<i>Aufgaben und Rollen der Schulleitung an der Schule als lernender Organisation</i>	133
3.3.2.1	Die Schulleitung und das organisationale Lernen von Schulen	133
3.3.2.2	Vorgaben für die Arbeit der Schulleitung an der Schule als lernender Organisation	137
3.3.3	<i>Zusammenfassung zum Verhältnis zwischen Individuum und Organisation</i>	142
3.4	Zusammenfassung zur schul- und organisationstheoretischen Perspektive auf die lernende Schule	144
4	Praktika an der Schule als lernender Organisation	148
4.1	Das Praktikum als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses	148
4.1.1	<i>Mitgliedschaft in der Praxisausbildung</i>	148
4.1.2	<i>Ausbildungsbezogene Kooperationen</i>	151
4.1.3	<i>Konzepte von Partner- beziehungsweise Kooperationsschulen</i>	155
4.1.4	<i>Zusammenfassung zum Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung</i>	158
4.2	Die Schule als Lernort von Studierenden	160
4.2.1	<i>Curricularer Aufbau von Praktika</i>	160
4.2.2	<i>Gestaltungsformate von Praktika</i>	163
4.2.3	<i>Zusammenfassung zur Schule als Lernort von Studierenden</i>	166
4.3	Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der Praxisausbildung	168
4.3.1	<i>Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen in der Praxisausbildung</i>	168
4.3.2	<i>Aufgaben und Rollen der Schulleitung in der Praxisausbildung</i>	175

4.3.3	<i>Zusammenfassung zu den Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitung in der Praxisausbildung</i>	176
4.4	<i>Zusammenfassung zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation</i>	177
5	Fragestellungen und methodisches Vorgehen.....	180
5.1	Fragestellungen.....	180
5.1.1	<i>Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen: Fragestellung</i>	180
5.1.2	<i>Praktika an der Schule als lernender Organisation: Fragestellungen</i>	181
5.1.3	<i>Praxislehrpersonen und Schulleitende in Praktika: Fragestellung</i>	182
5.2	Qualitatives Forschungsdesign.....	183
5.2.1	<i>Anforderungen an das methodische Vorgehen.....</i>	183
5.2.2	<i>Wahl des methodischen Vorgehens.....</i>	185
5.2.3	<i>Überblick über das Untersuchungsdesign.....</i>	188
5.3	Stichprobenziehung und Stichprobe.....	191
5.3.1	<i>Stichprobenziehung und Feldzugang</i>	191
5.3.2	<i>Beschreibung der Stichprobe.....</i>	195
5.4	Erhebungsinstrument, Datenerhebung und Datenaufbereitung	196
5.4.1	<i>Erhebungsinstrument.....</i>	196
5.4.2	<i>Datenerhebung</i>	200
5.4.3	<i>Datenaufbereitung.....</i>	201
5.5	Datenauswertung.....	202
5.5.1	<i>Auswertungsmethode</i>	202
5.5.2	<i>Kategoriensystem und Datenanalyse.....</i>	204
6	Ergebnisse	207
6.1	Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung.....	207
6.1.1	<i>Koordinierende Arbeiten zwischen PH und Schule zur Installierung von Praktika</i>	207
6.1.1.1	<i>Schulleitende und Praxislehrpersonen als koordinierende Personen</i>	208
6.1.1.2	<i>Entscheidungsbereiche der koordinierenden Personen und Herausforderungen</i>	209
6.1.2	<i>Mitgliedschaft in der Praxisausbildung.....</i>	210
6.1.2.1	<i>Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen</i>	211
6.1.2.2	<i>Mitgliedschaft der Schulleitung</i>	226
6.1.2.3	<i>Mitgliedschaft der Studierenden</i>	229
6.1.3	<i>Elemente der Kooperation als Grundlage der Praxisausbildung.....</i>	236
6.1.3.1	<i>Inhaltliche Ressourcen der Einzelschule für die Praxisausbildung.....</i>	237
6.1.3.2	<i>Aufträge als Kernelemente der Zusammenarbeit.....</i>	238
6.1.3.3	<i>Kooperationsbedingungen.....</i>	246
6.1.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zum Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung</i>	248
6.2	Praktika an der Schule als lernende Organisation	253
6.2.1	<i>Gestaltungsmerkmale der Schule und der Praktika an der Schule</i>	253
6.2.1.1	<i>Organisationale Merkmale der Einzelschulen.....</i>	254
6.2.1.2	<i>Merkmale der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule</i>	260

6.2.2	<i>Praktikum und Professionalität</i>	268
6.2.2.1	Personale Kompetenzen im Praktikum.....	269
6.2.2.2	Kompetenzen für Auftritt und Beziehungsgestaltung im Praktikum	269
6.2.2.3	Kompetenzen für Klassenführung und Unterrichtsgestaltung im Praktikum	273
6.2.2.4	Wahrnehmung des Berufsauftrags und Reflexion der Berufsarbeit im Praktikum.....	274
6.2.3	<i>Bedeutung der Praktika für die Schule als lernende Organisation</i>	276
6.2.3.1	Feedback der Studierenden zur Schule.....	276
6.2.3.2	Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen in Schulteams	278
6.2.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zu Praktika an der Schule als lernender Organisation</i>	279
6.3	Praxislehrpersonen und Schulleitung in den Praktika	282
6.3.1	<i>Aufgabenbereiche und Rollen der Praxislehrperson</i>	282
6.3.1.1	Aufgabenbereiche der Praxislehrperson in den Praktika.....	282
6.3.1.2	Rollengestaltung der Praxislehrperson in den Praktika	290
6.3.1.3	Motive zur Übernahme der Tätigkeit als Praxislehrperson	297
6.3.1.4	Praxislehrperson-Sein: Bereichernde Aspekte.....	300
6.3.1.5	Qualifizierung und Weiterqualifizierung als Praxislehrpersonen.....	304
6.3.2	<i>Aufgabenbereiche und Rollen der Schulleitenden</i>	307
6.3.2.1	Aufgabenbereiche der Schulleitenden in den Praktika.....	308
6.3.2.2	Rollengestaltung der Schulleitenden in den Praktika	310
6.3.3	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Aufgabenbereichen und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden in Praktika</i>	315
6.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zu Kapitel 6	319
7.	Diskussion und Schlussfolgerungen	326
7.1	Diskussion der Ergebnisse	326
7.1.1	<i>Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen</i>	326
7.1.2	<i>Praktika an der Schule als lernender Organisation</i>	329
7.1.3	<i>Praxislehrpersonen und Schulleitungen in Praktika</i>	332
7.2	Gegenstands-, Theorie- und Methodenreflexion	334
7.2.1	<i>Gegenstandsreflexion</i>	334
7.2.2	<i>Theoriereflexion</i>	334
7.2.3	<i>Methodenreflexion</i>	335
7.3	Schlussfolgerungen für die Hochschulpraxis.....	337
	Verzeichnisse	340
	Literaturverzeichnis.....	340
	Abbildungsverzeichnis.....	360
	Tabellenverzeichnis	361

1 Einleitung

In diesem Kapitel wird im Sinne einer thematischen Einbettung zuerst der Kontext der vorliegenden Dissertation skizziert (Kap. 1.1). An diese einleitenden Ausführungen anknüpfend wird sodann der Aufbau der Arbeit im Überblick vorgestellt (Kap. 1.2).

1.1 Hinführung zum Thema

Die organisationalen und institutionellen Verhältnisse, in deren Rahmen zukünftige Lehrpersonen ihre Praktika an der Einzelschule absolvieren, bilden den Nukleus der vorliegenden Arbeit. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die für die Praxisausbildung erforderlichen organisationalen Strukturen sowie die Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. Dabei wird auf die konzeptuellen Grundlagen der Schule als lernende Organisation referenziert. Es stellt sich die Frage wie eine berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule gestaltet werden kann, damit die Arbeit der Studierenden in den Praktika zum Bestandteil der Schule als lernender Organisation wird und die Studierenden die Schule entsprechend auch als lernende Organisation erleben. Die Auseinandersetzung mit den hierfür relevanten Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden erfolgt vor dem Hintergrund ihrer differenten Funktionen an der Schule. In diesem Zusammenhang interessiert in der vorliegenden Arbeit in erster Linie die Sichtweise der beteiligten Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der Berufspraxis, wobei sich das methodische Vorgehen auf Deweys (1904/1992, 1909/2002, 1938) Verständnis von Erfahrung, Erkenntnis und Entwicklung stützt. Die in der Alltagserfahrung entstehenden Diskrepanzen und Fragen werden zum Ausgangspunkt des Denkens und Verstehens, des Zweifelns, der Frage nach der Bedeutung, der Ordnung und der Bezüge. Erfahrung wird dabei unter der Bedingung des exakten, gründlichen Denkens als etwas Lebendiges, Wachsendes verstanden: „... in der Erfahrung ist auch die Reflexion mit eingeschlossen, die ... befreit“ (Dewey, 1909/2002, S. 114). Damit birgt sie ein Potenzial für Innovation.

Der Innovation innerhalb der Ausbildung spricht Senge (2011, S. 3) eine erhebliche Bedeutung für die Weiterentwicklung der organisationalen Verhältnisse zu: „Wir werden unser vorherrschendes Managementsystem nicht transformieren können, wenn wir nicht auch unser vorherrschendes Ausbildungssystem transformieren.“ Er begründet dies einerseits mit dem jeweiligen Organisationsverständnis, in dessen Rahmen der berufliche Nachwuchs sozialisiert

wird, und andererseits mit dem Verhältnis zwischen den Ausbildenden und den Auszubildenden, da sich die Auszubildenden an den Vorstellungen und Vorgaben der Ausbildenden orientieren. In eine ähnliche Richtung, jedoch mit einer stärker organisational ausgerichteten Begründung argumentiert Mintzberg (1992, S. 281–286). Ihm zufolge gehören Schulen zu jenen Organisationstypen, deren Strukturen dazu führen, dass neue Probleme in alte Kategorien gepresst werden. Veränderungen müssten daher „mit allmählichem Wandel beim professionellen Nachwuchs – mit veränderten Vorstellungen darüber, ... was in den Ausbildungsinstitutionen zu vermitteln ist (Normen sowie Qualifikationen und Kenntnisse) ... [reifen]“ (ebd., S. 286). Beide Autoren sprechen der Ausbildung mit Blick auf die Praxis somit eine hohe Innovationskraft zu.

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, anhand welcher Aspekte das Verhältnis zwischen Ausbildung und etablierter Praxis nachgezeichnet werden kann, wenn Letztere im Auftrag der Ausbildung ausbildet, das heisst, wenn die Schule zukünftige Lehrpersonen im Mandat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Darstellung des Begründungszusammenhangs in *Kapitel 2* umfasst eine grundlegende Auseinandersetzung mit den beiden zentralen Referenzthemen der vorliegenden Arbeit: der Ausgangslage der Praxisausbildung im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie den institutions- und organisationstheoretischen Zugängen zur Schule. Diese Grundlegung geht von der Annahme aus, dass die Beantwortung der Frage, was die Schule als Organisation auszeichnet, als Voraussetzung für das Verständnis des Organisationslernens angesehen werden kann (Geissler, 1994, S. 15). Am Schluss von Kapitel 2 werden auf der Basis dieser Überlegungen das Erkenntnisinteresse sowie leitende Annahmen formuliert. Letztere bilden die Problemstellung ab und ermöglichen eine strukturierende Akzentsetzung in den nachfolgenden Kapiteln.

Kapitel 3 ist der *Schule aus schul- und organisationstheoretischer Perspektive* gewidmet. Gedanklicher Ausgangspunkt ist sodann die Überlegung, dass Theorien, die vor dem Horizont unterschiedlicher Disziplinen formuliert wurden, unterschiedliche Perspektiven wählen und sich infolgedessen mit jeweils unterschiedlichen Kernproblemen befassen (vgl. Kuper & Thiel, 2010, S. 491). Dieser multiperspektivische Zugang soll eine themenzentrierte Auswahl von

theoretischen Zugängen zu den „Kernproblemen“ der Einzelschule als lernender Schule ermöglichen. Institutions- und organisationstheoretische Zugänge werden bei ihrer Bearbeitung gleichermassen berücksichtigt. Zudem wird auf das in kantonalen Konzepten zum Ausdruck kommende Verständnis der Schule als lernender Organisation sowie dessen Implikationen für die Lehrpersonen und Schulleitenden eingegangen.

Die spezifisch auf die berufspraktische Ausbildung bezogene Arbeit am Erkenntnisinteresse erfolgt in *Kapitel 4*. Zu diesem Zweck wird eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zur Gestaltung einer hochschuladäquaten berufspraktischen Ausbildung vorgenommen. Dabei wird auf Fragen wie die folgenden eingegangen: Welche Konzepte und Gestaltungsmerkmale sind hinsichtlich des Anspruchs an die tertiarisierte berufspraktische Ausbildung auch aus empirischer Sicht tragfähig? Inwiefern liegen Erkenntnisse zur Gestaltung von Praktika an Einzelschulen vor? Wie werden die Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der Praxisausbildung diskutiert?

In *Kapitel 5*, dem Methodenteil, werden anschliessend die Forschungsfragen aufgeführt, aus denen Anforderungen an das methodische Vorgehen und dessen Umsetzung abgeleitet werden. Die Darstellung des Untersuchungsdesigns beschreibt die Strukturierung der Datenerhebung, die mithilfe eines Delphi-Verfahrens durchgeführt wurde (vgl. Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011a, S. 74 ff.). Im Anschluss an diese methodischen Ausführungen werden in *Kapitel 6* die Ergebnisse der Datenanalysen dargestellt, bevor in *Kapitel 7* schliesslich deren Diskussion vor dem Hintergrund der aufgearbeiteten Wissensbasis erfolgt.

2 Ausgangslage – Begründungszusammenhang – Problemstellung

Die Darlegung des Begründungszusammenhangs der vorliegenden Arbeit erfolgt anhand nachgezeichneter Entwicklungslinien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) der Schweiz, hochschuldidaktischer Anforderungen an die LLB sowie einer Auseinandersetzung mit den Merkmalen der Einzelschule: Kapitel 2.1 geht auf Entwicklungen der letzten Jahre in der Schweizer LLB ein und zeichnet die Situation der berufspraktischen Ausbildung an den Schulen im Kontext der Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschule nach. Die Auseinandersetzung mit der daraus folgenden hochschuldidaktischen Perspektive auf Praktika sowie den Spezifika von Praktika in der LLB erfolgt in Kapitel 2.2. Die Basis für die Reflexion der Praxisausbildung als Teil der Einzelschule bilden Erläuterungen zur Schule als Handlungseinheit sowie die Darstellung entsprechender organisationstheoretischer sowie institutionstheoretischer Grundlagen in Kapitel 2.3. Die in Kapitel 2.4 formulierten Annahmen beruhen auf dem dargelegten Begründungszusammenhang (Kapitel 2.1 bis 2.3). Sie dienen der Fokussierung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit und damit der thematischen Schwerpunktsetzung in den nachfolgenden Kapiteln.

2.1 Entwicklungsprozesse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Die im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit stehenden Entwicklungen der LLB werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Bedeutung für die berufspraktische Ausbildung besprochen: Zuerst werden die Beweggründe und Merkmale der Tertiarisierungsprozesse der LLB in der Schweiz dargelegt (Kap. 2.1.1), um deren Bedeutung für die Praxisausbildung zu skizzieren (Kap. 2.1.2). Eine Zusammenfassung und ein Fazit zu den Entwicklungsprozessen in der LLB schliessen Kapitel 2.1 ab (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Bis zur Reform in den 1990er-Jahren fand die LLB in der Schweiz in vielfältigen Strukturen an rund 150 Institutionen statt (vgl. Criblez, 2010, S. 24; Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Bagnoud, 2007, S. 13). Die LLB war – auch aufgrund von Dezentralisierungsbemühungen der 1950er- und 1960er-Jahre – häufig regional eingebettet, die Institutionen waren meist klein und überschaubar, das Einzugsgebiet war in der Regel die Region. Damit verstanden sich die Ausbildungsstätten nicht nur „als Qualifikationsinstitutionen für den Lehrberuf, sondern auch

als Teil der lokalen und regionalen Kultur“ (Criblez, 2010, S. 25).¹ Sie waren zwar in verschiedener Hinsicht an die kantonalen Bildungssysteme angebunden,² systematische Zusammenhänge zwischen der Grundausbildung und der Weiterbildung existierten jedoch nicht (vgl. ebd., S. 24 f.). Aus inhaltlicher Sicht boten die LLB-Institutionen „eine auf Praxisbewältigung ausgerichtete Berufsvorbereitung“; die berufspraktische Ausbildung³ konzentrierte sich auf 10 bis 15 Wochen Praktika in Schulen (ebd., S. 25).

Zu den wesentlichen bildungs- und standespolitischen wie auch bildungswissenschaftlichen Motiven der „von grossen Ungleichzeitigkeiten und regionalen bzw. kantonalen Disparitäten“ (ebd., S. 31) geprägten Reformprozesse in der LLB der letzten Jahrzehnte können die folgenden gezählt werden (vgl. Ambühl, 2010, S. 15 f.; Criblez, 2010, S. 31 ff., 2012, S. 49 f.; EDK, 1993, S. 6 ff.; Oelkers, 2012, S. 11):

- Forderung nach der Stärkung der Wissenschaftlichkeit in der LLB, u.a. mittels wissenschaftlicher Qualifikationen der Dozierenden, des Aufbaus von Forschungsabteilungen und der Verbindung von Lehre und Forschung.
- Forderung nach einer Ausrichtung der LLB auf aktuelle Berufsbilder, in welchen die Beteiligung an der Schulentwicklung, namentlich im Rahmen verstärkter lokaler Schulautonomie, als zweite grosse Aufgabe neben das Unterrichten gestellt wird.
- Forderung nach international anerkannten Abschlüssen für Lehrpersonen in der Schweiz. Infragestellung der nur kantonal anerkannten Abschlüsse für Lehrpersonen. OECD-Gutachten mit Verweis auf Inkompatibilität zwischen der seminaristischen Ausbildung in der Schweiz mit europäischen Standards.
- Forderung nach einer verbesserten Rekrutierung durch einen späteren beziehungsweise bewussteren Berufswahlentscheid.

¹ Die Konzentration von LLB-Standorten fand vor den 1990er-Jahren nur in wenigen Kantonen statt, so zum Beispiel in den Kantonen Zürich, Neuenburg und Aargau (vgl. Criblez, 2010, S. 24). Bereits vor den 1990er-Jahren zu tertiären Ausbildungskonzepten der LLB übergegangen waren Basel-Stadt (1892), Genf (1933), Zürich (1939), Neuenburg (1940er-Jahre), Schaffhausen, Waadt und Jura (alle in den 1970er- und 1980er-Jahren). Zudem wurden in verschiedenen Kantonen neben dem seminaristischen LLB-Konzept auch LLB-Kurse für Maturandinnen und Maturanden oder Personen mit einem Berufsbildungsabschluss und Berufserfahrung angeboten (vgl. Criblez, 2010, S. 28 f.).

² Steuerung durch kantonale Gesetzgebungsprozesse, Erziehungs- und Bildungsdirektionen als Verwaltungseinheiten, Korrespondenz der berufsbildenden Inhalte mit den kantonalen Lehrplänen.

³ Die Erläuterung des Praktikumsbegriffs erfolgt in Kapitel 1.2.

- Forderung nach einer Allgemeinbildung auf gymnasialem Maturitätsniveau als Voraussetzung der LLB und zugleich Forderung nach einer institutionellen Trennung der gymnasialen Bildung von der Berufsqualifikation.
- Infragestellung der Mittelschulseminare durch die mit der Gymnasialreform geschaffene Matur mit Schwerpunkt „Pädagogik, Psychologie, Philosophie“.
- Drohender Verlust der Attraktivität und des Status des Lehrberufs gegenüber vergleichbar anspruchsvollen Berufen durch die Gründung von Fachhochschulen im Regelungsbereich des Bundes und den dadurch erfolgten „academic drift“ in den Berufsfeldern Technik, Wirtschaft, Gestaltung, Gesundheit, Soziales und Kunst.
- Nutzung der vertikalen Durchlässigkeiten und Modulierbarkeiten auf der tertiären Stufe mittels Zusatzausbildungen und Weiterbildungen.

Die Faktoren, die auf die LLB-Reform Einfluss nahmen, sind somit multipel. Eine Reduktion der Beweggründe auf die in der öffentlichen Wahrnehmung dominierenden Motive – die Förderung der Wissenschaftlichkeit und die Umsetzung der Bologna-Reform (vgl. Kapitel 2.2.1) – greift daher entschieden zu kurz. Die Stärkung der Wissenschaftlichkeit wurde zudem bereits Mitte der 1970er-Jahre im Expertenbericht „Lehrerbildung von morgen“ (LEMO) (vgl. Müller et al., 1975, S. 98 ff.) begründet und eingefordert. Die mit dem Bologna-System verbundenen Zielsetzungen kamen erst nachträglich dazu (vgl. Criblez, 2010, S. 31). Dennoch waren alle diese Impulse konstitutiv für die Reformation der LLB (vgl. Ambühl, 2010, S. 16) – und die berufspraktische Ausbildung als Teil davon.

Die Bedeutung der Reformprozesse für die Studiengestaltung im Allgemeinen und die berufspraktische Ausbildung im Speziellen wird im Folgenden anhand der aktuell geltenden Reglemente sowie anhand von Teilprozessen der Reform⁴ aufgezeigt (vgl. Criblez, 2010, S. 44ff). Dabei wird pauschal von der Praxisausbildung gesprochen. Eine differenziertere begriffliche und konzeptuelle Auseinandersetzung mit der Praxisausbildung folgt in Kapitel 2.2.

⁴ Die Prozessbeschreibungen von Criblez (2010) bilden die Basis für eigene Überlegungen, die in einem Zusammenhang mit der Fragestellung der Arbeit stehen.

2.1.2 Bedeutung der Veränderungsprozesse für die Praxisausbildung

Nach der Reform der 1990er-Jahre bestanden in der Schweiz 18 eigenständige oder teilautonome Ausbildungsstätten für die LLB (Lehmann et al., 2007, S. 13). Diese numerischen Veränderungen sowie der vollzogene inhaltliche und strukturelle Wandel führten dazu, dass die Neuerungen als „die grundlegendste LLB-Reform seit der Konstituierung moderner Bildungssysteme“ in der Schweiz bezeichnet werden kann (Criblez, 2010, S. 26).

Die aktuellen Anforderungen an eine tertiarisierte Ausbildung von Lehrpersonen und damit die verbindlichen Eckwerte für die Gestaltung der Ausbildung, inklusive der Praktika, sind im „Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe“ (EDK, 1999e; für die Sekundarstufe I: EDK, 1999a) aufgeführt.⁵ In den beschriebenen Zieldimensionen der Ausbildung scheinen Referenzen an aktuelle Berufsbilder (s.o.) auf: Es wird vorgegeben, dass die Ausbildung nicht nur zur Ausführung des Erziehungs- und Bildungsauftrags befähigen soll, sondern auch zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, der Schulleitung, den Eltern und den Behörden, zur Mitarbeit an der Entwicklung und Realisierung von pädagogischen Projekten sowie zur Evaluation und Planung der eigenen Weiter- und Zusatzausbildungen (vgl. ebd., S. 2). Die Ausbildungsstruktur sei so zu gestalten, dass Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung verbunden werden (vgl. ebd., S. 3). Explizit für die berufspraktische Ausbildung geregelt ist, dass diese mit 36 bis 54 der insgesamt 180 Kreditpunkte 20% bis 30% der gesamten Ausbildungszeit ausmachen soll. Entgegen den Erwartungen, in den bildungspolitischen Vorgaben zur Umsetzung der Bologna-Deklarationen auch Aussagen zur Gestaltung der Praxisausbildung zu finden, machen die „Empfehlungen der SKPH und CRUS für die koordinierte Umsetzung der Erklärung von Bologna in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“⁶ (SKPH, 2004) keine Aussagen zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung.

Zur weiteren Herausarbeitung der Bedeutung der Veränderungsprozesse für die Praxisausbildung wird auf Criblez (2010, S. 44 ff.) Bezug genommen, welcher zur Analyse der LLB-Reform verschiedene Teilprozesse identifiziert. Nachfolgend werden die inhaltlich eng zusammenhängenden Tertiarisierungs-, Akademisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozesse sowie der

⁵ Für Criblez (2010, S. 31) gehören die Anerkennungsreglemente zu den wenigen harmonisierenden Faktoren der LLB-Reformprozesse.

⁶ SKPH: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, eine Fachkonferenz der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); 2002 in Bern gegründet, 2007 Namensänderung zu COHEP (conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques). CRUS: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten.

Konzentrationsprozess erläutert. Nicht näher eingegangen wird an dieser Stelle hingegen auf den Integrationsprozess, den Autonomisierungsprozess und den Harmonisierungsprozess.

Zuerst zur Trias *Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung* kann Folgendes festgehalten werden (vgl. Criblez, 2010, S. 44 ff.): Mit der Tertiarisierung wurde die LLB in die Hochschullandschaft der Schweiz integriert und brachte sie in eine direkte Vergleichssituation und in einen hochschuldidaktischen Diskurs mit den Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Criblez, 2010, S. 52). Die Herausforderung einer zeitgemässen und hochschuladäquaten Gestaltung der Lehre stellt sich allen Hochschultypen gleichermassen, unabhängig der Gestaltung von fach- und studiengangspezifischen Anforderungen (vgl. Weil, 2015, S. 36, sowie Kap. 2.2).

Dabei ist die Unterscheidung zwischen der inneren und der äusseren Tertiarisierung von Interesse (vgl. Forneck, 2011): Die äussere Tertiarisierung meint – nun bezogen auf die LLB – die eher formalen Merkmale der Entwicklung von den seminaristischen Ausbildungsstätten zu den Pädagogischen Hochschulen (vgl. Böckelmann, 2010, S. 221). Die innere Tertiarisierung fokussiert demgegenüber die innere, hochschuladäquate Struktur, in der „sowohl Forschung/Entwicklung und Lehre als auch professioneller Handlungs- und Erfahrungsaufbau strukturell gekoppelt sind“ (Forneck, 2011, S. 39). Sie zielt somit auf eine organisationsstrukturelle Unterstützung des geforderten Forschungs- und Wissenschaftsbezugs in der LLB und verlangt nach einer reflektierten Vorstellung von Professionalität (vgl. Schratz & Wieser, 2002, S. 14–16). Damit sind inhaltliche wie auch personale, soziale und organisationale Rahmenbedingungen der LLB insgesamt sowie der Praxisausbildung im Besonderen angesprochen (vgl. Böckelmann, 2010, S. 221). Die Tertiarisierung wirft also nicht nur Fragen nach der Einbindung der Praxisausbildung in die hochschuladäquate Struktur auf, sondern eröffnet auch die Möglichkeit der hochschuldidaktischen Reflexion dieser Fragen.

Im Zuge des *Konzentrationsprozesses* erfolgte eine Reduktion der LLB-Institutionen, einzelne Kantone schlossen sich zu gemeinsamen Trägerschaften zusammen, mehrere Studiengänge wurden „unter einem institutionellen Dach“ vereint (vgl. Criblez, 2010, S. 48). Für die Praxisausbildung brachte der Konzentrationsprozess die Zusammenarbeit der LLB-Institutionen mit

einer grösseren Anzahl Praxislehrpersonen⁷ in einem geografisch umfassenderen Einzugsgebiet mit sich. Die in den eher kleinräumigen Verhältnissen der regional ausgerichteten LLB-Institutionen gewachsenen Praxisausbildungskulturen hatten ausgedient. Damit ist in den Praxisausbildungskonzepten der Pädagogischen Hochschulen nicht nur ein – gegenüber den seminaristischen Ausbildungsgängen – erhöhter Praxisanteil und damit eine verstärkte Präsenz der Studierenden an den Praxisschulen zu berücksichtigen, sondern auch die Ausbildung der Praxislehrpersonen sowie deren Commitment in der LLB neu zu gestalten.

Die EDK zog 2010 an zwei Tagungen Bilanz über die erste Dekade der tertiarisierten LLB in der Schweiz (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011). Die berufspraktische Ausbildung stand dabei als Teil der Bezüge der Pädagogischen Hochschule zur Bildungspraxis sowie als Ausbildungselement zur Debatte. Als Postulate und Entwicklungsperspektiven zur Gestaltung und Stärkung der „Professionellen Allianz“ zwischen dem Berufsfeld und den Pädagogischen Hochschulen wurden unter anderem die Folgenden festgehalten (vgl. Leder, 2011a, S. 86):

- Stärkung der „Professionellen Allianz“ zwischen den Schulleitungen und den Pädagogischen Hochschulen.
- Stärkung des Austausches zwischen dem Berufsfeld und den Pädagogischen Hochschulen über Kooperationsschulen.
- Konsequente Ausbildung und Nutzung von Praxislehrpersonen als Brückenbauerinnen und Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule. Dabei die Ausbildung von Praxislehrpersonen weiterentwickeln.

Das Anliegen, dass eine tertiäre Lehre auch eine veränderte berufspraktische Ausbildung mit sich bringen müsse, wurde an der EDK-Bilanztagung II nicht weiter angezweifelt (Leder, 2011c, S. 17).

2.1.3 Zusammenfassung und Fazit zu den Entwicklungsprozessen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz

Nachfolgend werden Aussagen, welche hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit als zentral eingestuft werden können, zusammengefasst und es werden Schlussfolgerungen vorgenommen:

⁷ Als „Praxislehrpersonen“ werden in der vorliegenden Arbeit Lehrkräfte an Praxisschulen bezeichnet, unter deren Anleitung die Studierenden unterrichten und hospitieren. Sie führen mit den Studierenden auch die Vor- und Nachbesprechungen der Sequenzen und Lektionen durch.

Die Ausrichtung von Praktika auf aktuelle Berufsbilder: Die Ausrichtung der berufspraktischen Ausbildung auf aktuelle Berufsbilder gehört mit zu den aktuellen Forderungen an die LLB. Die in den 1990er-Jahren initiierten Reformprozesse in der LLB der Schweiz hatten verschiedene „Motive“. Die Referenz auf aktuelle Berufsbilder ist eines davon. Sie findet sich im EDK-Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (EDK, 1999e). *Fazit:* Aus der Berücksichtigung aktueller Berufsbilder bei der Konzeption von Praxisausbildungen ergeben sich Rückfragen an die Ausgestaltung der Praxisausbildung an der Schule als Organisation. Insbesondere interessiert die Gestaltung von organisationalen Strukturen und Prozessen für die Praxisausbildung an der Einzelschule. Gleichzeitig ist das Anliegen zu berücksichtigen, den aufgrund der Ansprüche im Berufsfeld erforderlichen und in ähnlich anspruchsvollen Berufen erfolgten „academic drift“ aufzunehmen.

Das Verständnis von Praktika als Teil der professionellen Allianz zwischen den Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld: Die berufspraktische Ausbildung wird als wesentlicher Teil der professionellen Allianz zwischen den Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld verstanden. Mit den Tertiarisierungsprozessen wurden regional geprägte Kulturen der LLB in grössere Organisationseinheiten überführt und die zeitliche Präsenz der angehenden Lehrpersonen an den Schulen wurde ausgebaut. Damit die geschaffenen neuen Rahmenbedingungen für die berufspraktische Ausbildung genutzt werden können, sind eine Stärkung der professionellen Allianz und damit eine organisationsstrukturelle Reflexion der Zusammenarbeit nötig. *Fazit:* Damit die berufspraktische Ausbildung der Funktion als professionsrelevantes Element über die Systemgrenze hinweg gerecht werden kann, sind die Kooperationsstrukturen sowie die Ansprüche an die Rollen und Aufgaben der Beteiligten zu klären.

2.2 Praktika aus hochschuldidaktischer Perspektive

Die Grundlegung der hochschuldidaktischen Perspektive auf Praktika erfolgt in einem ersten Teil anhand einer konzeptuellen Auseinandersetzung mit dem Feld der Hochschuldidaktik und ihren Zielen. Dazu werden der Gegenstand und die Wirkfaktoren (Kap. 2.2.1), die Merkmale des hochschuldidaktischen Lehrangebots (Kap. 2.2.2) sowie deren Zieldimensionen (Kap. 2.2.3) beschrieben. Daran schliesst die Auseinandersetzung mit Praktika als hochschuldidaktisches Format (Kap. 2.2.4) sowie die spezifische Auseinandersetzung mit Praktika in der LLB (Kap. 2.2.5) an. Mit diesem Vorgehen wird das Verständnis zum Ausdruck gebracht, Praktika

als Teil der Hochschuldidaktik zu verstehen und es wird dem im Kapitel 2.1 identifizierten Anspruch der LLB-Reform an eine tertiarisierte Praxisausbildung Rechnung getragen. Die Zusammenfassung und das Fazit zu den Praktika aus hochschuldidaktischer Perspektive sind in Kapitel 2.2.6 dargelegt.

2.2.1 Gegenstand und Wirkfaktoren von Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik wird in der Literatur einerseits als „Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen“ (Huber, 1983) und andererseits als (Teil-)Disziplin beziehungsweise als ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015, S. 4) verstanden. Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem hochschuldidaktischen Verständnis erfolgt anhand der Begriffsexplikation von Battaglia (o.J.). Es bildet die Folie für die anschließenden Ausführungen:

[Die Hochschuldidaktik befasst sich mit] Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Beratung zu Lehr- und Lernprozessen an der Hochschule. Aufgabe der Hochschuldidaktik ist es, die Lehrenden forschungsbasiert zu qualifizieren, eine wissenschaftlich fundierte Studienreform zu betreiben und die Hochschule als lernende Organisation zu entwickeln. Die Hochschuldidaktik versteht sich als Teil der Selbstreflexion des Hochschul- und Wissenschaftssystems.

Wie bei Battaglia wird die Gestaltung des Lehrens und Lernens an der Hochschule auch in anderen Begriffsfassungen (vgl. Pohlenz, 2015, S. 29; Urban & Meister, 2010, S. 106) unter dem Aspekt wissenschaftlicher, sozialer und organisatorischer Einflussfaktoren gesehen. Dieses Disziplinverständnis geht auf Argumente aus den Anfängen der Hochschuldidaktik zurück: „Hochschuldidaktische Forschung, Weiterbildung und Beratung wurden stets in curricularen und strukturell-organisatorischen Zusammenhängen gedacht“ (Wildt, 2012, S. 266). Die weitere Annäherung an den Gegenstandsbereich der Hochschuldidaktik folgt diesem Ansatz, und zwar einerseits empirisch fundiert anhand des Rahmenmodells zur Wirkungsanalyse von Hochschulunterricht und andererseits auf der intentionalen und normativen Ebene mit der Explikation der Hochschuldidaktik als tripolarem Feld.

Das Verständnis eines Hochschulunterrichts aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung ist im Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse von Hochschulunterricht grafisch dargestellt (vgl. Abb. 1). Dabei wird die Analyseebene der hochschulischen Lehr-Lern-Situationen betrachtet. Nach Schrader und Helmke (2006, S. 247) wird die Wirksamkeit des Hochschulunterrichts beeinflusst von

- den Qualitätsmerkmalen der Lehre und den sie tragenden Personen,
- den individuellen Studienbedingungen und den Lernvoraussetzungen der Studierenden sowie
- dem fachlichen, sozialen und ökologischen Kontext der Lehre.

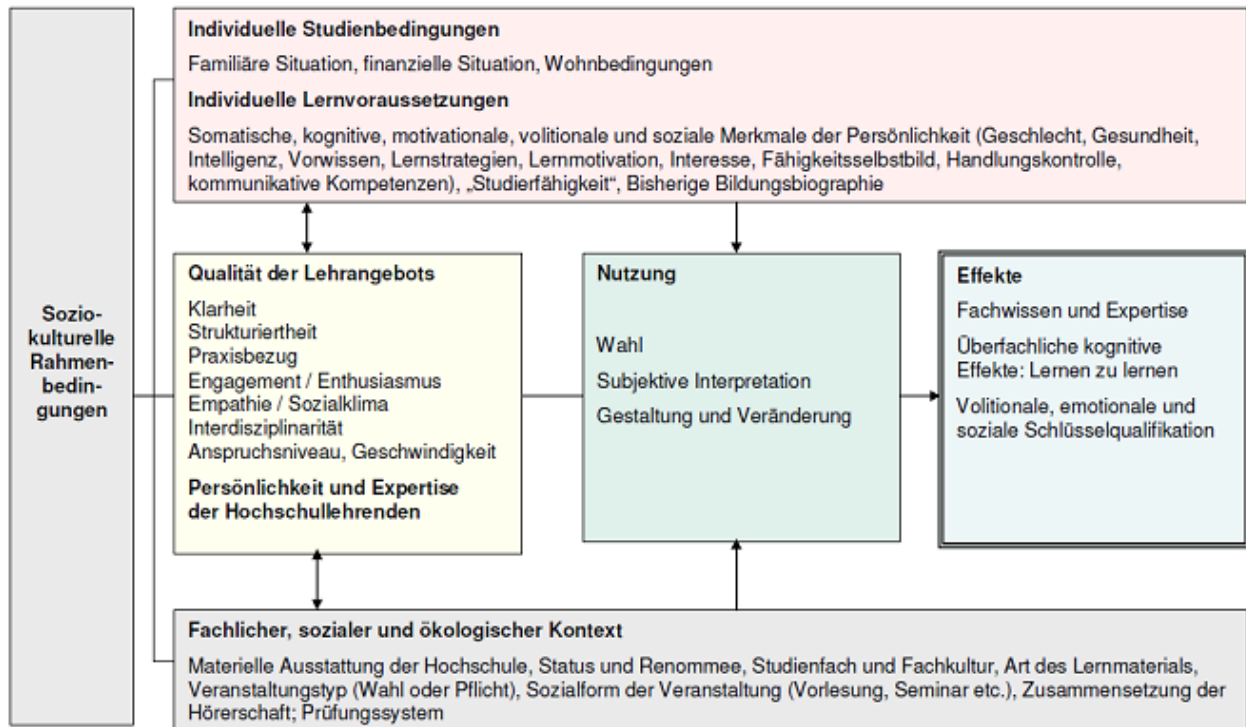


Abb. 1: Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2006, S. 247).

Im Angebot-Nutzungs-Modell wird (Hochschul-)Unterricht als Angebot verstanden, das von den Lernenden je nach vermittelnden Prozessen qualitativ unterschiedlich genutzt wird und zu unterschiedlichen Lernaktivitäten führt. Dabei kann von einem komplexen Zusammenwirken verschiedener Einflussgrößen auf den Lernerfolg ausgegangen werden (vgl. Helmke, 2009, S. 71–78).

Auf der intentionalen und normativen Analyseebene kann die Hochschuldidaktik als tripolares Feld aus Wissenschaft, Praxis und Person im organisationalen Kontext der Hochschule verstanden werden (vgl. Abb. 2). Zahlreiche Autorinnen und Autoren legen dar, dass hochschuldidaktisches Lehren und Lernen nicht nur den Bezug zu Wissenschaft und Forschung, sondern auch die Orientierung an der Komplexität und Logik der Praxis sowie den Einbezug der Eigenschaften der Lehrenden und Lernenden erfordere (vgl. Markowitsch, Messerer & Prokopp, 2004; Multrus, 2013; Tremp, 2015; Wildt & Jahnke, 2010, S. 5–7). Ein Übertragen allgemeiner didaktischer Prinzipien auf den Bereich der Hochschule ist deshalb nicht zulässig (vgl. Helmke

& Schrader, 2006, S. 246). Ein wesentliches Merkmal der hochschuldidaktischen Ausgestaltung der Studiengänge ist ihre doppelte Orientierung an den wissenschaftlichen Disziplinen einerseits und an der Berufsfeldrelevanz andererseits (vgl. Abb. 2). Es prägt die Hochschulgeschichte schon seit ihren Anfängen (vgl. Tremp, 2015, S. 22) und ist nun zu einem zentralen Teil der politischen Zielvorgaben der Bologna-Prozesse geworden (vgl. Schubarth, Speck, Ulbricht, Dudziak & Zylla, 2014b).

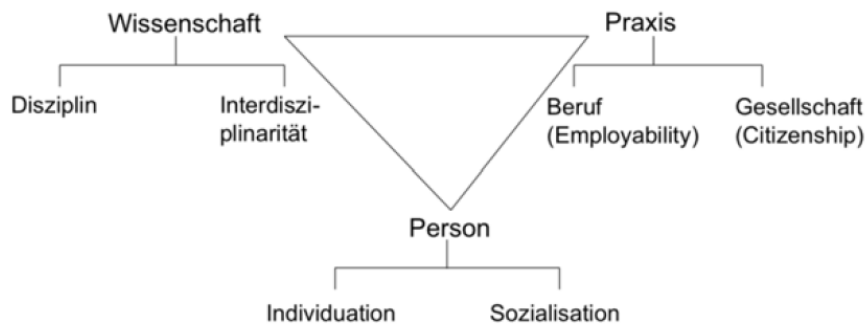


Abb. 2: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung (Wildt, 2012, S. 269).

Die Bedeutung der beiden Pole „Wissenschaft“ und „Praxis“ wird in Kapitel 2.2.2 erläutert. Ihr Gestaltungspotenzial entfaltet sich unter anderem in konkreten hochschuldidaktischen Methoden, so zum Beispiel in Methoden des fallbasierten Lernens, des projektorientierten Lernens, des problembasierten Lernens oder eben im Praktikum (vgl. Markowitsch et al., 2004). Die Leitidee des „forschenden Lernens“, welche diesen Methoden zugrunde liegt, entspricht in besonderer Weise der Vorstellung einer Bildung durch Forschung und Wissenschaft (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich o.J.; Tremp, 2015; Wildt, 2009). Sie wird im Zusammenhang mit einer Stärkung der Forschungsorientierung (vgl. Tremp & Hildbrand, 2012, S. 102), der kompetenzorientierten Erschließung des Praxisfeldes (vgl. Schiefner-Rohs, 2015) sowie als Bindeglied zwischen der Forschungs- und der Berufsorientierung beschrieben (vgl. Kaufmann, 2015). Wie andere Lehrangebote soll sich auch die Gestaltung der erwähnten methodischen Formen an Qualitätsmerkmalen wie Klarheit, Strukturiertheit, Interdisziplinarität oder Anspruchsniveau orientieren (vgl. Helmke & Schrader, 2006, S. 247, sowie Abb. 1).

2.2.2 Merkmale des hochschuldidaktischen Lehrangebots

Nachfolgend werden die beiden hochschuldidaktischen Pole des Wissenschafts- und Forschungsbezugs sowie der Berufsfeldorientierung erläutert (vgl. Abb. 2), um dann konkreter

die Praktika als hochschulische Gestaltungselemente zu besprechen. Der dritte Pol des tripolaren Feldes der Hochschuldidaktik, die personale Dimension, zeigt sich intentionsbezogen in den noch zu erläuternden Zielen und Effekten von Hochschuldidaktik (vgl. Kap. 2.2.3) sowie funktional in der Sozialisation der Studierenden (vgl. Wildt, 2012, S. 269).

Der Wissenschafts- und Forschungsbezug

Der Wissenschafts- und Forschungsbezug gehört zum Kern des Selbstverständnisses einer Studiengestaltung auf Hochschulstufe. Die systematische Verknüpfung von Lehre und Forschung kann auf der Ebene der Lehrveranstaltungen, auf der Ebene der Studienprogramme sowie auf der Ebene der Hochschule als Ganzes vorgenommen werden (vgl. Tresp & Futter, 2012, S. 71 f.; Tresp & Hildbrand, 2012, S. 105). Der Wissenschafts- und Forschungsbezug basiert auf theoretischen und empirischen Wissensbeständen in disziplinärer Segmentierung und interdisziplinären Konstellationen (vgl. Wildt, 2012, S. 269).

Der Anspruch der Hochschulen, zugleich Bildungs- und Forschungseinrichtung zu sein, beinhaltet auch den Anspruch der Bildung akademischer Persönlichkeiten durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Forschung (vgl. Tresp & Hildbrand, 2012, S. 102) sowie die Ausbildung akademisch beziehungsweise wissenschaftlich geprägter Kompetenz, welche reflexiv und explikationsfähig wie auch erkenntnisbasiert ist (vgl. Schaper, 2012).

So selbstverständlich diese Absicht daherkommt, so herausfordernd und je nach Hochschultyp unterschiedlich ist ihre Umsetzung (vgl. Hippler, 2015). Bei den Pädagogischen Hochschulen kann festgestellt werden, dass die norm- und praxisbasierte Ausbildung der Lehrenden erst allmählich durch die wissenschafts- und empiriebasierte Ausbildung abgelöst wird (vgl. Künzli, Messner & Tresp, 2012, S. 67) und der Akademisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozess somit noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Criblez, 2010, S. 50). Die Vorgaben im EDK-Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen (vgl. EDK, 1999e) und im Hochschulförderungsgesetz (vgl. Schweizerische_Eidgenossenschaft, 2015) zeigen somit erst allmählich Wirkung. Zu den Herausforderungen bei der Umsetzung gehören strukturelle Schwierigkeiten bei der meist getrennt von der Lehre realisierten Forschung oder die gegenseitige zeitliche, personelle und organisatorische Abgrenzung (vgl. Tresp & Hildbrand, 2012, S. 102), noch offene Fragen zur Verknüpfung von Forschungsorientierung und Berufsbezug (vgl. Tresp &

Tettenborn, 2013, S. 298) sowie auf der Ebene der Lehre das tendenziell eher geringe Interesse der Studierenden an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen des Berufsfeldes (vgl. Denzler & Wolter, 2006).

Der Praxisbezug

Die Zieldimension des hochschuldidaktischen Praxisbezugs wird meist anhand der Begriffe „Citizenship“ und „Employability“ spezifiziert (vgl. Wildt, 2012, S. 261). Der zivilgesellschaftlich konnotierte Begriff „Citizenship“ bezieht sich weniger auf die Adaption an ein Berufsfeld, sondern eher auf die Beteiligung an dessen Wandel und an der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 262). Der Begriff „Employability“ meint die Arbeitsmarktfähigkeit und wird im Folgenden mit Bezug auf Teichler (vgl. 2013, S. 35 f.) und auf Tresp (vgl. 2015, S. 21) im Sinne der beruflichen Relevanz der Studiengestaltung und -inhalte verwendet. Damit soll nicht in den „simply Jargon der Nützlichkeit“ verfallen werden (Teichler, 2013, S. 36).

Die Praxisorientierung und damit die Komplexität und die Logik der Berufspraxis lassen sich in einem Studium didaktisch nach den folgenden beiden grundlegenden Möglichkeiten bearbeiten (vgl. Weil & Tresp, 2010, S. 2):

- Integration der Komplexität der Anwendungssituation als Lernaufgaben in die Hochschule anhand von Methoden wie zum Beispiel „problem-based learning“, oder Projektstudium.
- Integration von ausseruniversitären Lernsituationen und -gelegenheiten in die Hochschule, zum Beispiel über ein Praktikum.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessieren Praktika als hochschuldidaktische Lernsituationen und -gelegenheiten (vgl. Kap. 2.2.4).

2.2.3 Zieldimensionen von Hochschulunterricht

Zielsetzungen können intentional als Wirkungserwartung verstanden und Wirkungen von Hochschulunterricht dann wirkungsanalytisch als Effekte beschrieben werden. Im Folgenden geht es zuerst um die Wirkungserwartungen und in einem zweiten Schritt um die Wirkungen von Hochschulunterricht. Die Ziel- und Wirkungsdimension verdeutlicht, dass der Wissenschafts- und Forschungsbezug wie auch der Praxisbezug letztlich auf die Wirkungserwartung hinsichtlich des Studiums ausgerichtet sind. In der LLB können Standards, die sich auf die Anforderungen des Berufsfeldes beziehen, als gedachte mittlere Linie zwischen einem extremen

Praxis- und einem extremen Wissenschaftsbezug Orientierung geben (vgl. Oelkers, 2000, S. 8 f.).

Wirkungserwartungen sind relevant, weil herausfordernde und präzise gefasste Ziele für Tätigkeiten aktivieren und Lernprozesse auf das erwartete Ergebnis hin organisieren (vgl. Latham & Locke, 1991). Übergeordnete Zieldimensionen für den Hochschulunterricht sind im nationalen Qualifikationsrahmen enthalten, welcher die gemeinsamen Zieldimensionen für die akademischen Abschlüsse an Schweizer Hochschulen umfasst (vgl. CRUS, KFH & COHEP, 2011, S. 7). Der nationale Qualifikationsrahmen soll die Ausgestaltung und die Beschreibung der Studienprogramme unterstützen und damit zur Zielerreichung der Bologna-Reform beitragen (vgl. ebd., S. 1). Die erwarteten Lernergebnisse sind in fünf Deskriptoren (Beschreibungskategorien) beschrieben und werden auf den akademischen Stufen Bachelor, Master und Doktorat in unterschiedlich komplexer Ausprägung expliziert:

- Kategorie 1: Wissen und Verstehen;
- Kategorie 2: Anwenden von Wissen und Verstehen;
- Kategorie 3: Urteilen;
- Kategorie 4: Kommunikative Fähigkeiten;
- Kategorie 5: Selbstlernfähigkeiten.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Bachelorstufe, da das Studium für das Lehramt auf der Primarstufe diesen akademischen Grad fokussiert. Die Studierenden sollen am Ende dieser ersten akademischen Stufe über wissenschaftliches Wissen verfügen und dieses zum Argumentieren und Problemlösen in ihrem Studienbereich einsetzen können. Es soll ihnen möglich sein, relevante Daten aus dem Studienbereich zu recherchieren, diese zu interpretieren und Einschätzungen vorzunehmen, die den relevanten sozialen, wissenschaftlichen oder ethischen Kontext berücksichtigen. Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sollen adressatengerecht – an Expertinnen und Experten wie auch an Laiinnen und Laien – vermittelt werden können. Die erworbenen Lernstrategien sollen es den Studierenden ermöglichen, ihre Studien mit einem hohen Mass an Selbstständigkeit fortzusetzen (vgl. ebd., S. 8).

Die in der empirischen Bildungsforschung (vgl. Helmke & Schrader, 2006, S. 246 f.) beschriebenen Effekte des Hochschulunterrichts (vgl. Abb. 1) decken sich weitgehend mit den normativen Setzungen des nationalen Qualifikationsrahmens:

- Erwerb fachlicher Expertise (deklaratives und prozedurales Fachwissen);
- Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen (Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, rhetorische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen);
- Ziele im affektiven, emotionalen und volitionalen Bereich (wissenschaftliches Interesse, wissenschaftsbezogene Einstellungen, ethische und moralische Massstäbe).

Die Darlegung der Zieldimensionen des hochschulischen Lernens macht deutlich, dass dieses eine Gemengelage aus wissenschaftlichem, praktischem und persönlich signifikantem Lernen darstellt. Dies erfordert verhältnismässig komplexe Lernsituationen mit hohen Selbstbestimmungsgraden für die Studierenden (vgl. Wildt, 2012, S. 269, 274).

2.2.4 Praktika als hochschuldidaktisches Format

Das Schaffen von Praxisbezügen, in denen wissenschaftliches Lernen mit dem Handeln in hochschulexterner Praxis verknüpft wird, kann unterschiedlich gestaltet sein. Erst der institutionelle Rahmen, der die Rolle der Studierenden und der Praxisbegleitung definiert, macht aus der Praxisarbeit ein Praktikum und damit eine geregelte Lernsituation (vgl. Wildt, 2012, S. 275). Relevant ist dabei die reale Praxis und nicht die konstruierte Praxis, die simulierte Praxis oder die virtuelle Praxis (vgl. Altrichter & Posch, 1994). Die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2014, S. 7) beispielsweise präsentiert eine Begriffsbestimmung, bei der vom Praktikum als einem zeitlich und konzeptuell auf das Studium bezogenen Format ausgegangen wird:

Wir verstehen unter Praktikum eine Studienform, die im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht, dessen Lernzielen und dessen Qualitätsansprüchen folgt, sich aber an einem anderen organisatorischen und räumlichen Referenzrahmen orientiert.

Das Praktikum kann demnach als „vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit“ (Böhm, 2000, S. 428) verstanden werden, für welche die Ziele und die Rollen der Beteiligten festgelegt sind. Der Bezug zu den Studienzielen (vgl. Kap. 2.2.3) ist dabei zentral. Nur wenn die Praktika das Erreichen der jeweiligen Studienziele unterstützen, werden sie als Studienleistung anerkannt (vgl. Weil & Tresp, 2010, S. 3).

Zu den übergeordneten Zielen von Praktika gehört aus hochschuldidaktischer Sicht deshalb, wissenschaftliches Tun an Lernorten ausserhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig

zu machen. Es sollen jene Kompetenzen erworben werden, die in Lehrveranstaltungen nicht oder nur ungenügend vermittelt werden können (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2014, S. 7). Daraus ergibt sich auch ein klares Qualitätskriterium für die Praxisorte: „Die beabsichtigten Lernprozesse können in dieser Lernumgebung besser unterstützt werden als in einer anderen Lernumgebung“ (Weil & Tresp, 2010, S. 3). Aus der Sicht der Studierenden kann ein Praktikum auf Hochschulstufe mehreren Zielen dienen, insbesondere in den Bereichen Qualifikation, Berufsfindung und Erhöhen der Chancen auf dem Stellenmarkt (vgl. Bargel, 2012, S. 39). Schubarth et al. (2014b, S. 79) konkretisieren die für die Studierenden relevanten Funktionen von Praktika wie folgt: „Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart sowie Aufbau eines Netzwerkes.“

Die Positionierung des Lernorts „Praktikum“ ausserhalb der Hochschule führt dazu, dass für die Gestaltung des Praktikums nicht allein die Berücksichtigung der Studienziele (vgl. Kap. 2.2.3) und die individuell relevanten Ziele der Studierenden bedeutend sind. Es ist auch eine Berücksichtigung von Organisations- und Tätigkeitszielen des Praktikumsortes erforderlich (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2014, S. 11; Weil & Tresp, 2010, S. 4). Dabei kann das Praktikum in seiner institutionell definierten Funktion auch als Mittler zwischen Profession und Disziplin verstanden werden (vgl. Egloff, 2002, S. 49). Diese Voraussetzungen führen dazu, dass bei der Praktikumsgestaltung unterschiedliche Handlungslogiken zueinander in Bezug gesetzt werden müssen (vgl. Weil & Tresp, 2010, S. 4).

Die Ausgestaltung der Rollen und Aufgaben der Beteiligten sowie die Benennung von Qualitätskriterien am Praktikumsort ergeben sich aus den Zielsetzungen der Praktika und ihrem Verhältnis zueinander (vgl. Weil & Tresp, 2010, S. 4). Die Qualität der Betreuung von Praktika gilt dabei als wichtige Gelingensbedingung für Praxisphasen. Zu den weiteren förderlichen Faktoren von Praktika zählen zudem die hochschulischen Begleitveranstaltungen, die individuellen Voraussetzungen der Studierenden (vgl. Schubarth et al., 2014b, S. 81) sowie die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der Praxis:

Je frühzeitiger, konsequenter und zielgerichteter ein Bachelor- oder Masterstudium mit Praxiserfahrung verknüpft wird, desto besser gelingt den Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Übergang vom Studium in den Beruf. Hochschulen und

Unternehmen müssen daher intensiv zusammenarbeiten, um Studiengänge arbeitsmarktrelevant weiterzuentwickeln und dadurch die Beschäftigungsfähigkeit der angehenden Akademikerinnen und Akademiker zu sichern und zu verbessern. (Seling, 2012, S. 235)

Mit dieser Forderung nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Unternehmen öffnet sich der Blick auf die verschiedenen Aspekte der Hochschul-Praxis-Kooperationen.

2.2.5 Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit den Begriffen „Berufspraktische Ausbildung“, „Praktikum“, „Schul- oder Unterrichtspraktikum“ und „Unterrichtspraxis“⁸ werden in der vorliegenden Arbeit jene Ausbildungsphasen bezeichnet, „in denen sich Studierende der lehrerbildenden Studiengänge an den *Lernort* zu meist einer *Schule* begeben und dort sowohl am Unterricht als auch am allgemeinen Schulleben teilnehmen“ (Arnold et al., 2011, S. 13, Kursivsetzung im Original). Mit der Bezeichnung des Lernorts und der Differenzierung nach den zentralen Aufgabenfeldern „Schule“ und „Unterricht“ sind in der Begriffsexplikation zwei wesentliche Konzeptelemente von Praktika genannt. Sie können um die Zieldimensionen (vgl. Bach, 2013, S. 90 f.) und die Rollendefinitionen der Beteiligten (vgl. Arnold et al., 2014, S. 14, sowie Kap. 3.3) als weitere konstituierende Elemente von Praktika ergänzt werden.

Konzeption des Lernorts: Die Konzeption der Lernorte (vgl. Dehnbostel, 1996) lässt sich mit der sozial-konstruktivistischen Theorie des situierten Lernens (vgl. Law, 1994) begründen und explizieren. Im Wissen darum, dass Lernen im Praktikum auf verschiedene Weisen erfolgt, wird damit der Gedanke der Einbettung des Lernens in soziale Kontexte prominent gemacht. Dieser ist in der Konzeption der Learning Communities (vgl. Lave & Wenger, 1991) beziehungsweise der Communities of Practice (vgl. Cole, 1985; Mandl, Gruber & Renkl, 1993) weiter ausgearbeitet. Lernen steht dabei in Relation zur Beteiligung an der Praxis und zur Übernahme von Verantwortung. Die Konzepte verweisen auf die Identifizierung von komplexen Arbeitshandlungen, in denen planende, ausführende und evaluative Dimensionen integriert sind, um eine integrative Verbindung von Arbeit und Lernen zu unterstützen. Die Berücksichtigung situativer

⁸ Um mehr oder weniger die gleiche Idee auszudrücken, die hinter dem Konzept des Schul- oder Unterrichtspraktikums steht, werden im englischen Sprachraum die Begriffe „practicum“, „internship“, „placement in school“, „student teaching“ und „field experiences“ verwendet (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014, S. 13). Mit der Bezeichnung „Schulpraktische Studien“ (Arnold et al., 2014, S. 13) beziehungsweise „Berufspraktische Studien“ (Forneck, Dügge, Künzli, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009, S. 176) wird ein stärkerer Akzent auf die Wissenschaftlichkeit gesetzt. Das Praktikum wird damit stärker als genuines Ausbildungselement mit Wissenschaftsbezug ausgewiesen (vgl. Bach, 2013, S. 93). Das Verhältnis zwischen schulpraktischen Arbeiten und Lehrveranstaltungen an der Hochschule wird in diesem Fall nochmals expliziter als konzeptueller Teil des Praktikums gesehen (Arnold et al., 2014, S. 13).

Aspekte des Lernens und die aktiv-konstruktiven Anteile der Lernenden verweisen damit auf die Ziele und Motivation der Lernenden wie auch auf die Handlungsregeln und den Sinn des Erwerbskontextes (vgl. Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 143). Dabei kommt den Arbeits- und Aufgabenbereichen, den instruktionalen Massnahmen sowie im Kontext von Praktika der gegenseitigen Bezugnahme der Studien- und Praxisgestaltung eine wichtige Rolle zu: Das Lernen an komplexen und authentischen Problemstellungen erfordert nebst passenden Aufgaben, verfügbaren Handlungsspielräumen, einer Integration in Prozessabläufe sowie der Analyse der Entwicklungsbedingungen von Expertise, die nur in der Praxis entwickelt werden kann und sich auch nur in der Praxis zeigt (vgl. Kuper, 2010, S. 348 ff.), auch eine notwendige Balance zwischen Konstruktion und Instruktion (vgl. ebd., S. 144). Auf diese Weise stellen Schulen als Lernorte „nicht nur räumlich und rechtlich selbständige Einheiten dar, sondern sie unterscheiden sich auch durch ihre je spezifischen pädagogisch-didaktischen Funktionen bei der (Wissens-)Vermittlung“ (Pätzold, 1999, S. 285). In der LLB der Schweiz nehmen Ausbildungskonzepte wie die „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ (vgl. Fraefel, 2011, 2012) oder das „Praxisintegrierte Studium mit Partnerschulen“ (PHSG, 2016c) die Grundlagen der Communities of Practice in die Weiterentwicklung der Studienarchitektur auf.

Zieldimensionen von Praktika in der LLB: Die Zielbereiche für den Kompetenzerwerb in Praktika werden verbreitet anhand von Standards oder Kompetenzbereichen operationalisiert (vgl. Bach, 2013, S. 91 f.). Im Sinne des Alignments sind die Lernumgebungen und die Aufgabenstellungen in Praktika idealerweise darauf bezogen (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, o.J.-c). Den Standards liegen Berufsbilder und -profile zugrunde, die eng mit dem Verständnis des Berufsauftrags von Lehrpersonen verknüpft sind (vgl. Heitzmann & Messner, 2001, S. 5 f.). Die Forderung, die LLB im Rahmen der Reformprozesse der 1990er-Jahre auf aktuelle Berufsbilder auszurichten, ist deshalb Ausdruck des historischen und kulturellen Wandels, dem sie unterliegen. Das Feld der Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, das mit den herkömmlichen Leitbildern abgedeckt wurde, beschränkte sich vorwiegend auf den Unterricht, während andere Tätigkeiten des Berufsauftrags ausgespart blieben (vgl. Herzog & Makarova, 2011). Die gezielte Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen bildet nach wie vor einen wesentlichen Bestandteil der Lehrtätigkeit (vgl. Terhart, 2000, S. 15). Darüber hinaus umfasst ein aktuelles Kompetenzprofil von Lehrpersonen jedoch auch unterrichtsübergreifende Kompetenzbereiche (Terhart, 2000, S. 120 f.):

Die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern wird im Wesentlichen beschrieben im Zusammenhang unterrichtlichen Handelns. ... In den letzten Jahren ist es darüber hinaus ... immer deutlicher geworden, dass Kompetenzen zur aktiven Mitwirkung an der Schulgestaltung und an Schulentwicklungsprozessen im Rahmen der Lehrerbildung zu wenig gefördert werden. Nur sehr langsam sind in den 90er-Jahren Themen wie Schulautonomie, Organisationsentwicklung, Schulprogrammentwicklung und Evaluation in die Lehrangebote von Universitäten und Studienseminaren integriert worden. ... Zur Professionalisierung der Lehreraufgabe gehört notwendig auch der Aufbau von Analyse, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenz für Schulentwicklungsprozesse.

Ein adäquates Berufsbild findet sich nebst den kantonalen Berufsaufträgen (vgl. z.B. Kanton Zug 2009) und dem Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (vgl. EDK, 1999e, sowie Kap. 2.1.1) in den ausbildungsrelevanten Professionsstandards (vgl. z.B. PHZG, 2018) wie auch in stufenspezifischen Kompetenzprofilen, zum Beispiel im Kompetenzprofil für Primarlehrpersonen (vgl. z.B. PHZ, 2014) oder im Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder (vgl. z.B. Leuchter, Krammer, Bürkler & Amberg, 2010). Für die berufspraktische Ausbildung sind Professionsstandards zum Beispiel dann von Relevanz, wenn die Beurteilung der Leistungen der Studierenden in der Praxis auf der Basis von aus den Standards abgeleiteten Indikatoren erfolgen und das beurteilungsrelevante Niveau anhand curricularer Überlegungen festgelegt wird (PHZG, 2018).

Rollen und Aufgaben von Schulleitenden und Praxislehrpersonen: Hinsichtlich der Beschreibung der Rollen und Aufgaben von Schulleitenden und Praxislehrpersonen präsentiert sich die Situation in der Schweiz wie folgt: Für die Funktion und die Aufgaben der Schulleitung an sich liegt ein „Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung“ vor (vgl. EDK, 2009). Es bildet die Grundlage für die EDK anerkannte Ausbildung zur Schulleiterin beziehungsweise zum Schulleiter ab. Die Ausbildung fördert die Kompetenzen von Schulleitenden zur situationsgerechten Wahrnehmung von Aufgaben in den verschiedenen Leitungsbereichen (vgl. ebd., S. 2). Allfällige Aufgaben und Rollen der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule sind darin nicht angesprochen. Die Situation der Praxislehrpersonen wird nachfolgend anhand von Ausführungen zu ihrem Aufgabenprofil, zur Qualifizierung sowie ihrem Mitarbeitendenstatus an Pädagogischen Hochschulen dargelegt. Hinsichtlich der Qualifikation von Praxislehrpersonen ist im „Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe“ (vgl. EDK, 1999e, S. 7) festgehalten, dass sie über ein

Lehrdiplom für die Vorschulstufe und/oder die Primarstufe sowie über eine mehrjährige Unterrichtstätigkeit zu verfügen haben. Ein EDK anerkanntes Profil für ihre Tätigkeit liegt nicht vor. Dennoch können etliche Informationen zur Diskussion des Profils zusammengetragen werden: Die Ausarbeitung eines spezifischen Profils wurde in der Vergangenheit verschiedentlich gefordert, so zum Beispiel im „Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen“. Die EDK (2008) empfiehlt darin die Entwicklung eines anerkannten Profils, das für die Zusatzausbildung „Praxislehrkräfte Pädagogische Hochschule“ genutzt werden kann. Obwohl dieses Desiderat in der Folge auch zum Teilprojekt „Zusatzausbildungen“ des EDK-Entwicklungsschwerpunkts „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für die Periode 2008 bis 2014 gehörte, ist ein Profil für Zusatzausbildungen für Praxislehrperson auch heute noch ausstehend. Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz verfügen über je eigene Erwartungen an die Arbeit „ihrer“ Praxislehrpersonen und richten die Qualifikationen darauf aus. Entgegen der eigenen Forderungen in der Vergangenheit, hat der EDK-Vorstand 2015 den Antrag des Dachverbands „Lehrerinnen und Lehrer Schweiz“ (LCH) sowie des Verbands „Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz“ (VSLCH) zur Reglementierung eines Profils für die Anerkennung von Zusatzausbildungen für Praxislehrpersonen abgelehnt und dies wie folgt begründet: „Angesichts der heute gut funktionierenden Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der unterschiedlichen Modelle der Praxisausbildung (die nicht harmonisiert werden sollen) und des ausreichenden Angebots an Qualifikationen für Praxislehrkräfte sieht der Vorstand keinen Bedarf, schweizweit gültige Mindestvorgaben für diese Funktion zu erlassen“ (EDK, 2015). Mit diesem Entscheid positioniert sich die EDK im Spannungsfeld zwischen der lokalen und der nationalen beziehungsweise internationalen Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Qualifikationen von Praxislehrpersonen zugunsten einer lokalen Profilierung. Die Frage, inwiefern Praxislehrpersonen Mitarbeitende von Pädagogischen Hochschulen sind, wurde 1993 in den „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK, S. 14) wie folgt beantwortet:

Zu den Ausbilderinnen und Ausbildern Pädagogischer Hochschulen gehören auch Lehrkräfte aus der Praxis, die als Übungs- und Praktikumslehrerinnen oder -lehrer mitwirken. Diese Mitarbeiterkategorie verfügt über die Lehrberechtigung und Lehrerfahrung auf der Zielstufe und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerin bzw. als Lehrerbildner. (EDK, 1993, S. 14)

In der Erhebung des Personals an Pädagogischen Hochschulen durch das Bundesamt für Statistik (Stichtag 31. Dezember 2015) sind die Praxislehrpersonen in den Personalkategorien

nicht abgebildet (Bundesamt für Statistik, 2016). Allerdings sind sie in den Personalverordnungen von Pädagogischen Hochschulen aufgeführt (vgl. z.B. Kanton St. Gallen, 2005; Kanton Thurgau, 2010, sowie Kap. 5). Weiter wird den Praxislehrpersonen in den „Empfehlungen Qualitätsstandards zur institutionellen Akkreditierung von Pädagogischen Hochschulen“ (COHEP, 2013) eine qualitätsrelevante Rolle zugewiesen. Die in den Qualitätsstandards beschriebenen Anforderungen beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld, die ausbildungsspezifische Begleitung der Studierenden während der gesamten Studiendauer und auf die Notwendigkeit der Kooperation mit den Ausbildungseinrichtungen, die Praktika anbieten, womit auch nochmals auf die Bedeutung der Ausbildungskooperation für die Qualität des Studiums hingewiesen ist (ebd., S. 9, 17 f.):

Standard 2.02.03: Wie werden Lehrangebote mit der Berufspraxis verknüpft? Die Institution strebt mit ihrem Lehrangebot eine enge Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld an. Mögliche Beilagen [zur Akkreditierung]: Konzepte zur berufspraktischen Ausbildung / zu Studien / zur Praxis.

Standard 7.03.01: Über welche Personalressourcen verfügt die Institution und welche Massnahmen trifft sie im Rahmen der verfügbaren Mittel, um den Studierenden eine angemessene ausbildungsspezifische Begleitung zu sichern? Die Institution verfügt über qualifiziertes Personal für die ausbildungsspezifische Begleitung der Studierenden, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Die Institution führt zu diesem Zweck regelmässig Erhebungen zur Betreuungsqualität durch. Mögliche Beilagen [zur Akkreditierung]: Personalbestand für die verschiedenen Aus- und Weiterbildungsgebiete, Übersicht über den Stand der Betreuungsqualität.

Standard 9.01.03: Wie verläuft die Zusammenarbeit mit den Ausbildungseinrichtungen (Praktikapartnern)? Die Institution trifft periodisch die Partner der Ausbildungseinrichtungen, welche den Studierenden die Praktika anbieten, und pflegt mit ihnen regelmässige Kontakte. Mögliche Beilagen [zur Akkreditierung]: Beispiele von Beziehungen und/oder Vereinbarungen.

Die empirische Sicht verweist auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der qualitätsrelevanten Rolle der Praxislehrpersonen: Auch wenn das Lernen der Studierenden in den Praktika als ‚Mehrquellenphänomen‘ verstanden werden kann (vgl. Dick, 1996, 156 ff.), ist aus empirischer Sicht von einer hohen Bedeutung der Praxislehrpersonen für die berufliche Entwicklung der Studierenden im Praktikum auszugehen. Die Lernwirksamkeit von Praktika ist wesentlich von der Betreuungsqualität der Praxislehrpersonen abhängig (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2011; Kreis, 2012; Moser & Hascher, 2000). Für Arnold et al. (vgl. 2011, S. 74) gehört die Abhängigkeit der Wirksamkeit schulpraktischer Studien von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern insbesondere hinsichtlich unreflektierter Effekte (heimlicher Lehrplan) zu

den Kritikpunkten an der Wirksamkeit von Praktika. Kritisch betrachtet werden kann beispielsweise, dass Studierende, die sich von der Praxislehrpersonen akzeptiert fühlen, von dieser Wahrnehmung indirekt auf die eigene Berufseignung schliessen (vgl. Hascher, 2012, o. S.).

2.2.6 Zusammenfassung und Fazit zu den Praktika aus hochschuldidaktischer Perspektive
Die folgenden Aussagen fassen wesentliche Inhalte aus Kapitel 2.2 zusammen:

Das situierte Lernen im Praktika: Die Auseinandersetzung mit dem Lernen am Lernort „Schule“ berücksichtigt nebst den individuellen Einflussfaktoren auch die soziokulturelle, soziale, fachliche und ökologisch kontextualisierte Gestaltung des Lernsettings. Praktika in der Tradition der Hochschuldidaktik werden in curricularen sowie strukturell-organisatorischen Zusammenhängen der beiden Lernorte und als Teil des hochschulischen Lernens verstanden. *Fazit:* Die Studierenden treffen an den beiden Lernorten „Hochschule“ und „Schule“ auf je unterschiedlich kontextualisierte Lernsettings mit je eigenen Bedingungen, Normen und Kulturen. Er stellt sich die Frage, inwiefern der Wechsel zwischen den zwei Lernorten mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen für das Lernen am Lernort „Schule“ von Bedeutung ist.

Das Verständnis von Praktika als Institution: Der institutionelle Rahmen macht aus der Praxisarbeit ein Praktikum. Praktika stehen in einem zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium und folgen gleichzeitig dem organisatorischen und räumlichen Referenzrahmen des Lernorts „Schule“. In Praktika sollen jene Kompetenzen erworben werden, die in Lehrveranstaltungen nicht, oder nur ungenügend vermittelt werden können. Die Definition der Rollen der Studierenden und der Praxisbegleitung erfolgt vor diesem Hintergrund und damit in Abhängigkeit von den Zielsetzungen für das Praktikum. *Fazit:* Diese institutionelle Rahmung der Gestaltung von Praktika eröffnet Fragen nach dem Rollenmanagement. Wenn in Praktika nicht allein die Studienziele und die individuell relevanten Ziele der Studierenden zu berücksichtigen sind, sondern auch die Organisations- und Tätigkeitsziele des Praktikumsortes bedeutend sind, stellen sich Fragen nach den Erwartungen an die Rollengestaltung der Beteiligten am Lernort „Schule“. Inwiefern können sie das Erreichen der Studienziele unterstützen und gleichzeitig die Organisations- und Tätigkeitsziele des Lernorts „Schule“ verfolgen?

Die Berufsfeldorientierung von Praktika: Die Berufsfeldorientierung in den Praktika ist der Employability und der Citizenship verpflichtet. Damit erhebt sie einerseits den Anspruch einer

beruflichen Relevanz der Studiengestaltung und -inhalte und andererseits einer Beteiligung der Studierenden am Wandel des Berufsfelds. Dieser Anspruch steht in Passung zur Theorie des situierten Lernens und damit zur Beteiligung der Lernenden an der Praxis und zu einer entsprechenden Verantwortungsübergabe. Mit der Ausrichtung der Praktika auf ein aktuelles Berufsbild bezieht sich dieser Anspruch auf unterrichtliche sowie die unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereiche einer Lehrperson. Die Bestimmung der Studiengestaltung, der Studieninhalte und der Mitwirkungsmöglichkeiten der Studierenden in Praktika wird einerseits auf der institutionellen Ebene und hinsichtlich der Studienziele geklärt. Andererseits ergeben sich daraus virulente Fragen für die Rollengestaltung der Praxislehrpersonen und Schulleitenden vor Ort. *Fazit:* Damit Praktika nicht auf eine berufsvorbereitende Praxisbewältigung reduziert werden, stellt sich die Frage nach dem gestaltenden Potenzial, das den Praxislehrpersonen, Schulleitenden und Studierenden bei der Praxisarbeit im Praktikum zugesprochen wird. Welches sind förderliche und welches hemmende Bedingungen der Praxisgestaltung vor Ort? Wie verstehen die Beteiligten diesen Anspruch und welche Qualifikationen und Kompetenzen benötigen sie zur Umsetzung dieser Ansprüche? Aufgrund der strukturell-organisatorischen Einbettung des Lernens interessieren nebst der individuellen Bedeutsamkeit von Praktika, d.h. den Zielen und Motivationen der Studierenden, auch ihre institutionelle Dimension, die Handlungsregeln und der Sinn des Arbeitskontextes.

Die Betreuung in Praktika: Die Qualität der Betreuung von Praktika gilt als wichtige Gelingensbedingung für Praxisphasen. Das Lernen an komplexen und authentischen Problemstellungen erfordert verfügbare Handlungsspielräume, eine Integration in Prozessabläufe sowie eine Analyse der Bedingungen und damit die Balance der Praxisbetreuung zwischen Konstruktion und Instruktion. Die Klärung der Rollen der Beteiligten erfolgt auf verschiedenen Ebenen. Die Stellungnahme der EDK (2015) zum Rollenprofil von Praxislehrpersonen verweist auf den Gestaltungsraum der einzelnen Pädagogischen Hochschulen und damit auf die Möglichkeiten der lokalen Profilierung. *Fazit:* Das Herausarbeiten eines Profils von Praxislehrpersonen ist aufgrund der aktuellen Rahmenbedingungen weitgehend den Pädagogischen Hochschulen übertragen. Damit werden die Möglichkeiten gestärkt, das Profil zu einem Teil der Studienarchitektur zu machen und die Rollen der Praxislehrpersonen – und Schulleitungspersonen – in Bezug zu den Rollen der weiteren an der berufspraktischen Ausbildung beteiligten Gruppen zu setzen.

Praktika als Teil der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Einzelschulen: Damit die Praktika den Studienzielen dienen und gleichzeitig praxisrelevant weiterentwickelt werden können, ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Lernorten in der Praxis nötig. Mit der Intensivierung der Zusammenarbeit ist nicht nur die individuelle Ebene der Praxisbetreuenden am Lernort „Schule“ und an der Hochschule angesprochen, sondern auch die institutionelle Zusammenarbeit auf der strategischen Ebene. *Fazit:* Die Rollen- und Aufgabenklärung der Praxislehrpersonen wie auch der Schulleitungen muss sowohl hinsichtlich der institutionellen als auch hinsichtlich der individuellen Kooperationsbedingungen bedacht werden. Zudem ist zu fragen, inwiefern die Kooperation zwischen den beiden Lernorten im Dienste der organisationalen Entwicklung der beiden beteiligten Organisationen einerseits und der individuellen Entwicklung der beteiligten Praxislehrpersonen und Schulleitungspersonen andererseits stehen kann.

2.3 Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse, die Thematik der berufspraktischen Ausbildung aus dem Blickwinkel des Lernorts „Schule“ zu betrachten, wird nachfolgend auf die drei Analyseebenen des Bildungssystems eingegangen (Kap. 2.3.1). Daran anschliessend werden Zugänge zur Makroebene (Kap. 2.3.2) und zur Mesoebene (Kapitel 2.3.3) des Bildungssystems besprochen. Diese Auseinandersetzung soll der weiteren Reflexion der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule dienen. In Kapitel 2.3.4 sind die Aussagen zu diesen institutionellen und organisationalen Grundlagen zusammengefasst. Der gewählte Zugang berücksichtigt, dass komplexe Sachverhalte mehrdimensionale Erklärungen erfordern und deshalb ein einziger Theorieansatz nicht ausreicht (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 10; Kuper & Thiel, 2010, S. 491). Die system- und handlungstheoretisch geprägte Unterscheidung der drei Analyseebenen schliesst deshalb den Einbezug anderer Erklärungsansätze, zum Beispiel strukturelle Erklärungsansätze, nicht aus.

2.3.1 Analyseebenen des Bildungssystems

Die Unterscheidung der Mikro-, Meso- und Makroebene ermöglicht in der vorliegenden Arbeit die Analyse der Wirkungszusammenhänge auf der organisationalen Mesoebene sowie zwischen der individuellen Ebene (Humanentwicklung), der Ebene der Einzelschule (Zusammenwirken von Institutionen und individuellen Akteurinnen und Akteuren) und der Ebene des Bildungssystems (institutionelle Akteure) (vgl. dazu auch Fend, 2008, S. 121). Mit der Schule als

Organisation wird somit jene Analyseebene des Bildungssystems fokussiert, welche als zwischen dem Individuum und der Gesellschaft liegend verstanden werden kann. Nach Brüsemeister beschreiben die dort vorfindbaren Ansätze, „wie gewissermassen zwischen Makro und Mikro eine Organisation tritt – die Eigendynamiken aufweist und die Dinge dadurch noch kompliziert“ (Brüsemeister, 2008, S. 21). Die Heuristik der Unterscheidung zwischen der Makroebene der Gesellschaft, der Mesoebene der Organisation und der Mikroebene des Individuums geht auf Coleman (1986), Esser (1999) sowie in der bildungssoziologischen Perspektive auf Bronfenbrenner (1981), Fend (2008) und Brüsemeister (2008) zurück. Hascher (2012, o.S.) verwendet die Unterscheidung der Mikro-, Meso- und Makroebene zur Systematisierung von Forschungsarbeiten im Bereich der Schulpraktika (vgl. Abb. 3).

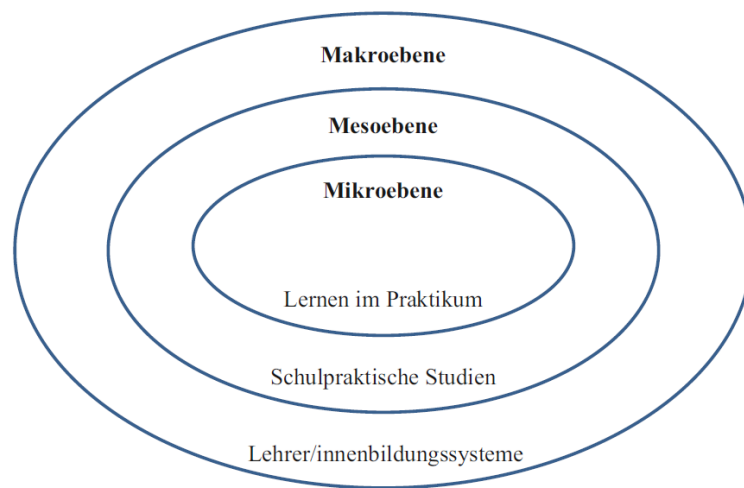


Abb. 3: Ebenen des Forschungsfelds „Praktikum“ (Hascher, 2012, o.S.).

Haschers Zuordnung der schulpraktischen Studien zur organisational relevanten Mesoebene (vgl. Abb. 3) korrespondiert mit der Fokussierung der Mesoebene in der Auseinandersetzung mit der berufspraktischen Ausbildung der vorliegenden Arbeit. Anders als bei Hascher ist in der vorliegenden Arbeit eine Anordnung der drei Ebenen im konzentrischen Sinn jedoch nicht denkbar: Aufgrund der in Kapitel 2.1 beschriebenen Ausgangslage wird die Einzelschule als Lernort der Praxisausbildung und als eigenständige Organisation verstanden, wobei von einer Systemgrenze zur LLB ausgegangen wird. Deshalb kann die Einzelschule nicht als vollständig vom LLB-System umschlossen gedacht werden. Dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt die Vorstellung des Mehrebenenmodells „Unterricht und Erziehung“ (PHZ, 2004) näher, wonach die LLB wie die Einzelschule als Bereich im Systemzusammenhang abgebildet wird (vgl. Abb. 4).

Unterricht und Erziehung

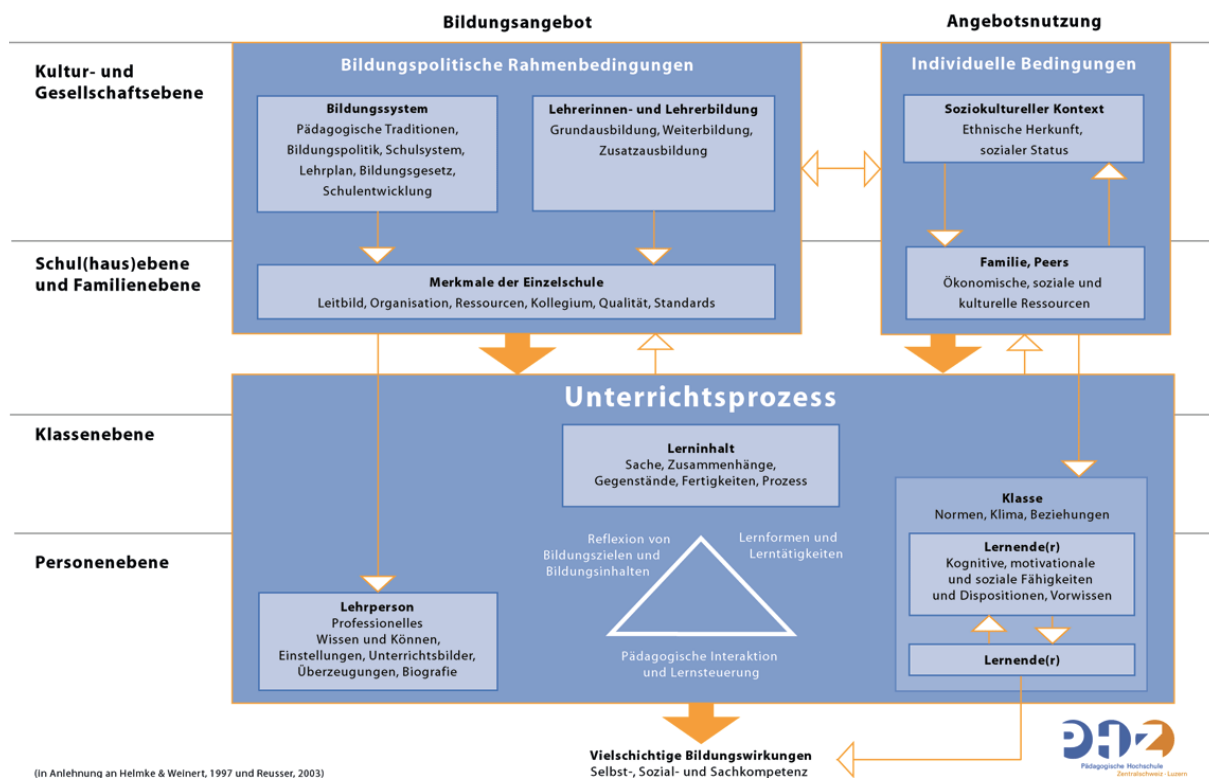


Abb. 4: Mehrebenenmodell „Unterricht und Erziehung“ (PHZ, 2004).

Die LLB wird auf der Makroebene von Kultur und Gesellschaft angesiedelt, die Einzelschule hingegen auf einer Mesoebene. Da es sich um ein Modell zu „Unterricht und Erziehung“ handelt, fällt die grafische Darstellung der Einzelschule und des Unterrichtsbereichs detaillierter und grösser aus als diejenige der Einzelschule und der LLB. Beide letztgenannten Bereiche wären für eine Adaption des Modells für die LLB im Allgemeinen und an die Praxisausbildung im Speziellen zu differenzieren. Zudem wäre das Modell um die Studierenden und ihre Lernsituation am Lernort „Praxis“ zu ergänzen. Aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse zum Verhältnis zwischen dem Lernort „Praxis“ und dem Lernort „Pädagogische Hochschule“ in der LLB (Arnold et al., 2011) sowie aus systemtheoretischer Sicht muss zudem die einseitige Wirkungsrichtung infrage gestellt werden. Die eingetragenen Wirkfaktoren (Pfeile) – zum Beispiel von der LLB auf die Einzelschule – deuten auf ein hierarchisches Verständnis im Modell hin. Wie im Folgenden deutlich wird, kann jedoch von einem wechselseitigen Prozess ausgegangen werden.

Zur Analyse der Systemübergänge zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene und den dabei relevanten „Vermittlungs-Fragen“ kann das soeben dargelegte und in den Bildungswissenschaften verbreitete Angebot-Nutzungs-Modell (Fend, 1998; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2006) wie auch Essers Modell der soziologischen Erklärung (vgl. Esser, 1999, S. 93 ff.) dienen. Während sich das Angebot-Nutzungs-Modell auf die Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit der Angebote, den individuellen Aneignungsprozessen und den Vermittlungsprozessen zwischen institutionellem Angebot und individueller Nutzung konzentriert, fokussiert Essers Modell der soziologischen Erklärung ("Badewannen-Modell", vgl. 1999, S. 93 ff.) auf eine handlungstheoretisch begründete Analyse von Prozessen zwischen den drei Analyseebenen des Bildungssystems. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, inwiefern Merkmale der Makroebene für die individuelle Orientierung und das individuelle Handeln relevant sind, wie dieses wiederum auf die kollektive Ebene einwirkt und welche Bedeutung dabei Organisationen zu kommt.

2.3.2 Makroebene

Für die vorliegende Arbeit werden handlungstheoretische und strukturfunktionalistische Ansätze der Institutionsanalyse verwendet, um die Merkmale von Institutionen (vgl. Kap. 2.3.2.1) sowie spezifischer die Dimensionen der Schule als Institution (vgl. Kap. 2.3.2.2) zu erläutern.

2.3.2.1 Institutionen als Ordnungsgebilde

Praktisch alle sozialen Gebilde und Strukturen haben in irgendeiner Weise mit institutionellen Regeln, Mustern oder Normen zu tun. Institutionen bieten für das menschliche Handeln Erwartungssicherheit. Die folgende begriffliche Auseinandersetzung zeigt, inwiefern dies der Fall ist und dass verschiedene Zustände von Institutionen zu unterscheiden sind. Per Definition umfasst der Begriff „Institution“ „eine Orientierung für das Handeln eines Akteurs, *und* ein soziales Ordnungsgebilde“ (Brüsemeister, 2008, S. 24, Kursivsetzung im Original). Es kann ihm also eine doppelte Bedeutung für das Individuum und für die Gesellschaft zugesprochen werden. Dies geht auch aus der folgenden knappen, handlungstheoretisch begründeten Begriffsfassung hervor, wonach Institutionen als „in den *Erwartungen* der Akteure verankerte, *sozial* definierte Regeln mit gesellschaftlicher *Geltung* und daraus abgeleiteter ‚unbedingter‘ Verbindlichkeit für das Handeln“ (Esser, 2000, S. 6, Kursivsetzung im Original) verstanden werden.

Mit Bezug zum in der Alltagssprache gängigen Institutionsbegriff, wonach Institutionen als staatliche, kirchliche oder private Einrichtung verstanden werden, mag auf den ersten Blick

erstaunen, dass Institutionen aus soziologischer Sicht – wofür die Definition von Esser steht – als Regeln und in anderen Begriffsbestimmungen (Bühl, 2011; Hillmann, 2007; Maurer, 2012) als Handlungs- und Deutungsmuster bezeichnet werden. Auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch die doppelte Bedeutung oder eben Funktion der Institution als gemeinsamer Nenner des soziologischen wie auch des allgemeinsprachlichen Institutionenverständnisses.

Die Konzentration auf die Kerngehalte bietet sich auch für die folgende soziologische Auseinandersetzung mit dem Begriff an. Dies liegt darin begründet, dass der Institutionenbegriff in den Sozialwissenschaften insgesamt als breit, überdeterminiert und damit zu anderen Begriffen schwer abgrenzbar (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 24) beziehungsweise als in einem hohen Masse bedeutungsoffen (vgl. Hasse & Krücken, 2008, S. 163) gilt. Zu den Kerngehalten von Institution können nebst der bereits erwähnten doppelten Bedeutung der Institutionen als Orientierung für das Handeln einer Akteurin oder eines Akteurs und als soziales Ordnungsgebilde die folgenden Merkmale gezählt werden (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 24 ff.):

- a) sozial geteilte Regeln⁹, nicht nur private Regeln;
- b) Unterschiede zu blossen Regelmässigkeiten: Geltung, Sanktionsmittel, Legitimität;
- c) Unterschiede zu Organisationen;
- d) Institutionen als Modelle des Handelns.

Zudem lassen sich

- e) verschiedene wissenschaftliche Beobachtungshaltungen zu Institutionen

identifizieren.

Die folgenden Ausführungen erläutern die genannten Kerngehalte des Institutionsbegriffs und damit seinen Wert für die Gestaltung des Sozialen:

Ad a) Regeln werden erst zu Institutionen, wenn sie von anderen Akteurinnen und Akteuren geteilt werden; ansonsten sind sie lediglich private Regeln und bieten damit bestenfalls eine individuelle Orientierung, aber keine kollektive Ordnung.

⁹ Zu beachten ist, dass der Begriff „Regel“ hier sehr weit zu fassen ist, sodass er nebst sozialen Strukturen, politischen und rechtlichen Ordnungen auch eher vage Institutionen wie Leitbilder oder Organisationskulturen, Sitten, Gewohnheiten und Bräuche im organisierten wie im nicht organisierten Kontext versteht (vgl. Hasse & Krücken, 2008, S. 163 f.).

Ad b) Die Geltungsreichweite einer Institution ist sozialräumlich und zeitlich begrenzt; auch wenn dies für die Akteurinnen und Akteure nicht immer erkennbar ist. Institutionen führen immer wieder zu gesellschaftlichen Spannungen und Kämpfen, nicht zuletzt aufgrund ihrer (scheinbaren) Unabänderlichkeit. Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Institutionen ist, dass ihre Geltung auch auf den Folgen ihrer Missachtung, der Sanktionierung, beruht. Das heisst: Die Missachtung institutioneller Regeln wird innerhalb der Geltungsreichweite – per Definition – in unterschiedlichen Formen sanktioniert. Sie können vom strafenden Blick über das Mahnschreiben bis hin zu verfassungsgerichtlichen Massnahmen reichen (vgl. Esser, 2000, S. 6, 8). Der Aspekt der Legitimierung der institutionellen Regeln rückt die Vorstellung einer guten Ordnung in den Fokus (vgl. ebd., S. 8, in Anlehnung an Weber, 1922). Institutionen lassen sich also nicht nur über äussere Sanktionsgewalt, sondern auch über bestimmte subjektive Einstellungen der Einzelnen – ihre inneren Legitimitätsvorstellungen, die Vorstellungen zum Sinngehalt, zu den Vorstellungen kognitiver Richtigkeit sowie von Gerechtigkeit – absichern (vgl. ebd., S. 9).

Ad c) Organisationen und Institutionen werden in der Alltagssprache gerne gleichgesetzt. Obwohl die beiden Begriffe auch in der Fachliteratur teilweise synonym verwendet werden, verweisen Differenzierungen auf die gegenseitige Bezogenheit (Hasse & Krücken, 2008, S. 169 ff.):

- *Organisationen als Institutionen:* Da Organisationen im gesellschaftlichen Leben eine weitgehende Selbstverständlichkeit darstellen und dort, wo Organisationsbildung noch unausgeprägt ist, jedoch starke Erwartungshaltungen in Richtung Organisationsgründung vorhanden sind, können Organisationen als eine Form von Institutionen bezeichnet werden.
- *Institutionen in Organisationen:* Darunter werden spezifische Arrangements verstanden, die von Organisationen erwartet werden und bei denen klar ist, dass sie Teil der Organisationsgestaltung sein sollen, so zum Beispiel die Mitgliedschaftskriterien, die Regelung der Kompetenzen und Zuständigkeiten oder die Einrichtung bestimmter Organisationselemente (z.B. Stellen zur Mitarbeiterförderung, Einrichtung von Gleichstellungsbeauftragten, Implementierung eines Total Quality Managements).
- *Institutionen als Umwelt von Organisationen:* Diese dritte Verhältnisbestimmung hängt eng mit der zweiten zusammen: Institutionen, die in Organisationen enthalten

sind, haben ihre Ursachen oft im gesellschaftlichen Umfeld. Die dritte Verhältnisbestimmung fokussiert demgemäss den Aspekt, dass Organisationen in eine institutionelle Umwelt eingebettet sind und sich hieraus Normen und Regeln bis hin zu Zwängen ergeben, die festlegen, wie Organisationen zu gestalten sind.

Ad d) Die Betrachtung von Institutionen als Modellen des Handelns fokussiert den „kleinteiligen Aufbau von Institutionen im einzelnen Handeln“ (Brüsemeister, 2008, S. 27). Dabei sind Modelle im Sinne von sozialen Drehbüchern, Rollen oder Normen besonders wichtig. Sie ermöglichen Verhaltensabstimmung und Verlässlichkeit. Während nach Esser (vgl. 2000, S. 10) der Begriff der Norm kaum von jenem einer Institution zu unterscheiden ist, lassen sich Rollen als Regeln mit Geltungsanspruch erläutern, „die als Erwartungen an Personen gerichtet werden, die bestimmte Positionen in einer Organisation besetzt halten ...“ (ebd., S. 10). Soziale Drehbücher schliesslich sind „mehr oder weniger ... formelle Regeln für ganze *Sequenzen* von koordinierten Handlungsabläufen und für ganze *Komplexe* von ineinandergreifenden Situationen ...“ (ebd., S. 11, Kursivsetzung im Original). Dabei ist zu beachten, dass die sozialen Drehbücher teilweise auch Rollen und Normen wie auch nicht normative Freiräume enthalten, welche innerhalb der Sequenzen und Komplexe wiederum feststehen. Die genannten Modelle sind den Akteurinnen und Akteuren insbesondere auch in der Bindung an typische Situationen präsent, selbstverständlich und auch emotional verankert. Signifikante Zeichen beziehungsweise Symbole lösen die mit den genannten institutionellen Modellen verbundenen Handlungen aus und bilden damit die „kulturelle Schnittstelle zwischen den individuellen Akteurinnen und Akteuren und der institutionellen Struktur der Gesellschaft“ (ebd., 2000, S. 12)

Ad e) Die drei wissenschaftlichen Beobachtungshaltungen zu Institutionen sind nach Brüsemeister (2008, S. 29)

- die Perspektive auf die Institution als Gegenstand,
- die Analyse der Entwicklung und Veränderungen von Institutionen und
- die Betrachtung der Institutionen als Modell von Handlungen.

In der Betrachtung der Institution als Gegenstand kann von unterschiedlichen „Härtegraden“ ausgegangen werden. Damit sind unterschiedliche Grade von Verbindlichkeit und Sanktionsmacht gemeint, mit welchen Institutionen die Lebensäusserungen von Personen regulieren

(Hasse & Krücken, 2008, S. 163).¹⁰ Die zweite Beobachtungshaltung interessiert sich für die Genese und fragt wie Institutionen im Handeln hergestellt werden. Die dritte Beobachtungshaltung beruht auf der Annahme, dass eine Institution ein Modell des Handelns ist. Sie lässt sich handlungstheoretisch begründen. Dabei wird gefragt, „was eine Institution *in der Situationswahrnehmung* eines einzelnen Akteurs bedeutet“ (Brüsemeister, 2008, S. 29).

In der bisherigen Auseinandersetzung mit den Kerngehalten des Institutionsbegriffs wurde an verschiedenen Orten implizit klar, dass Institutionen bestimmte Funktionen haben. Institutionen umfassen aus strukturfunktionalistischer Sicht relationale, regulative und kulturelle Aspekte (vgl. Bühl, 2011, S. 308): Mit dem *relationalen Aspekt* wird hervorgehoben, dass Institutionen soziale Beziehungen und Rollen sowie materielle und soziale Austauschbeziehungen ordnen. Aufgrund des oben erwähnten Merkmals, dass Institutionen sozial geteilt werden müssen, ermöglichen sie die Vorstrukturierung sozial verankerter Handlungsräume. Sie schreiben Handlungen vor und verstärken beziehungsweise verbieten diese mittels sozialer Beziehungen und Rollen (vgl. Maurer, 2012, S. 86). Institutionen tragen in diesem Sinn zur Handlungskoordination, zur verlässlichen Überwindung von Dilemmasituationen und zu sicheren Beherrschung sowie zur Entschärfung von Konflikten bei (vgl. Esser, 2000, S. 43). Rollen können dabei als notwendige Ergänzung zur Institutionalisierung des Verhaltens verstanden werden. Auch sie bieten den einzelnen Akteurinnen und Akteuren Orientierung und Entlastung und sind aus kollektiver Sicht gleichzeitig Teil eines relationalen Ordnungsgefüges (vgl. Berger & Luckmann, 1969/2012, S. 78). Im Rahmen der Beschreibung des schrittweisen Aufbaus von Institutionen (Institutionalisierung) (vgl. Berger & Luckmann, 1969/2012) und mit Bezug auf Sennett (vgl. 1998) verdeutlicht Brüsemeister, dass die durch Institutionen ermöglichte Handlungssicherheit als Bedingung von Innovationen gesehen werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt der institutionellen Entlastungsfunktion kann in der Weitergabe von Institutionen an Dritte gesehen werden (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 35). Sie bringt den Abschluss der Genese von Institutionen, die Objektivität beziehungsweise die Vollendung der Institutionalisierung mit sich. Die Institutionen erhalten mit der dadurch erlangten Objektivität eine neue Qualität: „Institutionen sind nun etwas, das eine eigene Wirklichkeit hat, eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äusseres zwingendes Faktum gegenüber tritt“ (Berger & Luckmann, 1969/2012,

¹⁰ Wenn andere Institutionen oder der Verzicht auf institutionelle Regelungen nicht in Betracht gezogen werden, weil dies für die Beteiligten undenkbar ist, ist von besonders stark etablierten Institutionen auszugehen. Allerdings können sich auch diese im zeitlichen Verlauf ändern, „so dass manches, was ehemals undenkbar schien, heute verboten wird und anderes lediglich noch traditionelle Bedeutung hat, wenngleich es ehemals zwingend vorgeschrieben war oder als einzig denkbare Möglichkeit erschien“ (Hasse & Krücken, 2008, S. 163).

S. 62). Dabei ändert nicht nur die Qualität der Institution, sondern es verändert sich auch das Verhältnis der an der Institutionalisierung Beteiligten zur Institution. Spätestens wenn sie die Regeln gegenüber Dritten praktizieren, erhöht sich die Verbindlichkeit, mit der sie sie vertreten. Gleichzeitig kann mit der Übergabe die Verständlichkeit abnehmen: Während die Institutionen den Weitergebenden einsichtig sind, gilt dies für die Dritten nicht unbedingt (vgl. ebd., S. 63). Eine wichtige Rolle spielt deshalb die bereits im Zusammenhang mit der Geltung von Institutionen erwähnte Legitimierung: Bei der Überlieferung an Dritte werden Institutionen gleichzeitig auch mit Informationen zu ihrer Legitimierung in Form von kognitiven und normativen Interpretationen versehen, damit bildet sich über ihnen ein „Dach aus Legitimationen“ (ebd., S. 66) . Institutionen enthalten also mehrere Sinnschichten aus Primärwissen über die institutionelle Ordnung sowie Systeme der Legitimation, welche wenig über das Handeln beziehungsweise die Praxis aussagen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die „Logik“ von Institutionen nicht in den Institutionen und in ihrer äusseren Funktionalität enthalten ist, sondern in der Art, in der über sie reflektiert wird (vgl. ebd., S. 68 f.).

Mit dem *regulativen Aspekt* von Institutionen wird auf ihre Bedeutung bei der Zuordnung von Machtpositionen und bei der Verteilung sozialer Belohnungen hingewiesen. Die Macht- und Regulationsfunktion von Institutionen ergibt sich aus dem Rollengefüge. Die Rollenzuschreibungen sind je nach theoretischem Blickwinkel schicht-, milieu- oder klassentheoretisch oder dann wissenstheoretisch zu erklären. Ihre Bedeutung zeigt sich zum Beispiel dann, wenn die Rollenzuteilung mit sozialen Ungleichheiten verbunden ist (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 41).

Der *kulturelle Aspekt* von Institutionen umfasst deren Sinnstiftungs- und Repräsentationsfunktion. Er beinhaltet die Repräsentation von Sinnzusammenhängen anhand von Ideologien und expressiven Symbolen. In diesen Sinnstiftungselementen, welche in institutionellen Merkmalen und Rollen enthalten sind, kann in der Tradition von Durkheim ein Überschreiten der persönlichen Erfahrung der oder des Einzelnen hin zu einem Kollektivbewusstsein der Gesellschaft gesehen werden (vgl. Berger & Luckmann, 1969/2012, S. 78 f.). Die Repräsentationen werden in der Wissenssoziologie als eine besondere Form von Sinnstiftungselementen beschrieben. Sie sind besonders an Rollen (z.B. Steuerbeamter, Lehrperson) gebunden, repräsentieren Institutionen aber auch in der Sprache (z.B. anhand von Versinnbildlichungen) (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 40 f.).

Die Ausführungen zu den Merkmalen und Funktionen von Institutionen machten deutlich: Um sich in institutionell geprägten Settings zurechtzufinden, sind – teils aufwendige – Sozialisationsprozesse notwendig (vgl. Hasse & Krücken, 2008, S. 165). Anhand unterschiedlicher Lerntheorien zur Erklärung von Sozialisationsprozessen kann gezeigt werden, dass dabei die Werte und Normen der Organisation wie auch die Rollenträgerinnen und Rollenträger und die den Sozialisanden gestellten Aufgabenstellungen bedeutend sind (vgl. Bergmann, 2010). Unter dem Begriff „heimlicher Lehrplan“ veröffentlichte Konzepte verweisen – auch bei kritischer Lesart – darauf, dass bei Sozialisationsprozessen nebst bewusst gestalteten auch informelle Prozesse ablaufen (vgl. Gerstenmaier, 2008; Kammerl, 2008). Insbesondere handlungstheoretische Ansätze berücksichtigen die Wechselseitigkeit der Prozesse und damit die Bedeutung der Sozialisation für das Individuum und das Umfeld. Bergmann (2010, S. 302) verdeutlicht dies anhand des Zweikreislernens („double loop“) nach Argyris und Schön (1999):

Kontinuierliches double loop learning beschreibt gleichermassen Wirkungspfade von der Arbeit auf Arbeitende und von Arbeitenden auf die Arbeit, die bis zum Mitwirken auf den Zuschnitt der Arbeitsaufgaben und zum Gestalten der Bedingungen für die Bearbeitung von Aufgaben reichen. Damit werden Wechselwirkungen zwischen Arbeit und Person als komplexe Wirkmechanismen für Sozialisationsprozesse in der Arbeit beschrieben.

Wie zuletzt hinsichtlich der Sozialisationsprozesse und zuvor bereits anhand der Merkmale und Funktionen von Institutionen deutlich wurde, sind Institutionen individuell wie auch kollektiv bedeutend, ordnungsbildend und legitimierend. Bei der in den 1970er- und 1980er-Jahren einsetzenden Analyse von Bildungsinstitutionen wird deren Bedeutung in spezifischer Hinsicht untersucht. Solche Analysen folgen ihren eigenen Regeln, wobei jedoch die politökonomische Richtung wie auch die soziologische Richtung beide funktionalistischen Argumentationen folgen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 42). Im Folgenden wird vor allem die soziologische Argumentation aufgegriffen.

2.3.2.2 Schule als Institution

Wird allgemeinsprachlich von der Schule als Institution gesprochen, ist damit eine „verobjektivierte Instanz, also in erster Linie die Schule als gesellschaftliche Einrichtung gemeint. Der Bedeutungshorizont des Verständnisses der Institutionalisierung der Schule ist in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Vorgängen des 19. Jahrhunderts, der damals erfolgten Grundlegung der staatlichen Zuständigkeit für die Schule (vgl. Kuper & Thiel, 2010, S. 486)

beziehungsweise der sich ausbildenden Funktionen der Schule für die Gesellschaft und das Individuum (vgl. Fend, 2008, S. 51 ff.) begründet. Die Spezifika der Institutionen im Bildungsbereich werden nachfolgend vor allem strukturfunktionalistisch gefasst. Funktionen können dabei als „Wirkungszusammenhänge zwischen Gesellschaft und Individuum verstanden [werden], die in der Institution Schule wirksam werden“ (Zeinz, 2009, S. 87). Sie bezeichnen also eine Leistung, die die Schule für jemand anders erbringt. Bedeutsam scheint dabei zu sein, für wen die jeweilige Funktion erfüllt wird. Welche Gruppen können unter dem Begriff „Gesellschaft“ subsumiert werden? Wird im Folgenden auf die Funktionen und die damit einhergehenden Aufgaben der Schule eingegangen, steht dahinter die für die vorliegende Arbeit relevante Frage, inwiefern die Praxisausbildung von Studierenden in den Volksschulen als Funktion oder Aufgabe derselben beschrieben oder gefasst werden kann.

Nach Fend (vgl. 2008, S. 49) erfüllt das Bildungswesen für die Gesellschaft vor allem die Funktion der Reproduktion und Innovation der Strukturen von Gesellschaft und Kultur. Diese beiden Hauptfunktionen unterteilt er in vier Teilfunktionen, welche Teilbereichen der Gesellschaft zuzuordnen sind (vgl. Abb. 5). Zudem zeigt sich das institutionell bedingte Aufeinandertreffen gesellschaftlicher und individueller Belange auch bei der Beschreibung der Funktionen. Fend (ebd., S. 53) erläutert zu jedem Teilbereich Chancen, die sich dem Individuum durch die jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen der Schule eröffnen. Er spricht bezüglich dieser Interdependenz zwischen den gesellschaftlichen und den individuellen Funktionen von den Doppelfunktionen des Bildungswesens (vgl. Abb. 5 und Abb. 6).

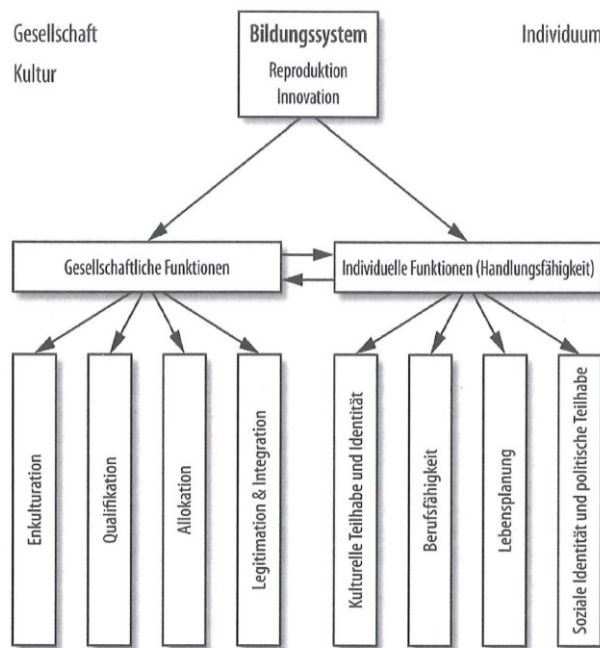


Abb. 5: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen (Fend, 2008, S. 54).

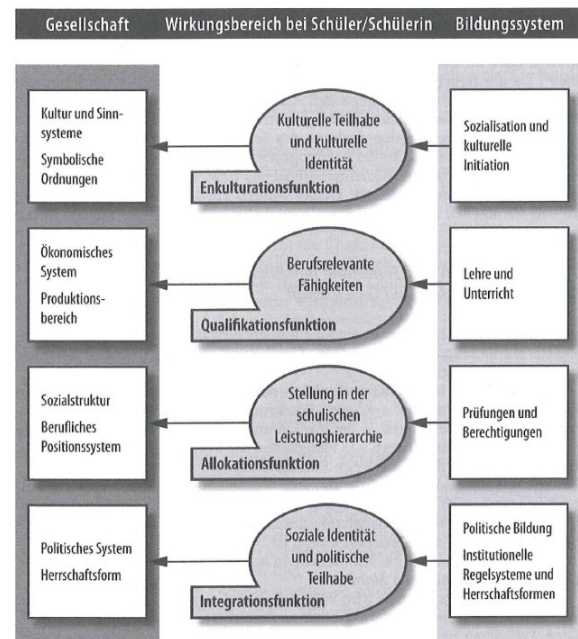


Abb. 6: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (Fend, 2008, S. 51).

Die Kritik am von Fend beschriebenen funktionalistischen Blick auf die Schule betrifft im Kern die Ausschliesslichkeit der vier Grundfunktionen sowie die Einseitigkeit der beschriebenen Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Gesellschaft (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 44 f.): So kann gefragt werden, ob die Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion eine hinreichende Beschreibung und Erklärung von Bildungsinstitutionen ermöglicht beziehungsweise wie weitere Leistungen, zum Beispiel die Selbstorganisationsfähigkeit von Bildungseinrichtungen, zu fassen sind. Im Anschluss daran lässt sich problematisieren, dass eine funktionalistische Betrachtung Eigenarten der Schule auf eine nutzbringende Beziehung zur Gesellschaft einengt, womit auch die Wechselseitigkeit der je erforderlichen Leistungen sowie weitere Leistungen der Schule vernachlässigt werden.

Das Verhältnis von Funktionen und Aufgaben wird im schultheoretischen Diskurs kaum trennscharf beschrieben (vgl. Zeinz, 2009, S. 87). Für die Arbeit am Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit scheint eine Präzisierung aber dennoch sinnvoll zu sein. Fend (1981, S. 16, Kursivsetzung im Original) beschreibt den Begriff „Funktion“ in Bezug auf Aufgaben, Ziele und Effekte: „Funktionen erscheinen den Beteiligten in der Vorausschau als *Aufgaben* und *Ziele* und in der Rückschau als *Effekte*.“ Wie Wiater (vgl. 2007, S. 41) geht er davon aus, dass sich aus den Funktionen bestimmte Aufgaben ergeben. Das heisst, mit den Aufgaben werden die

Funktionen in einen konkreten Bezug zur Schul- und Unterrichtspraxis gebracht. Dies erfordert eine zeit-, kultur- und situationsbedingte Konkretisierung und Realisierung der Grundfunktionen in den Aufgaben, zum Beispiel infolge der veränderten Lebenspraxis der Gesellschaftsmitglieder (vgl. Wiater, 2009, S. 66). Bleibende Aufgaben der Schule wie ein Unterricht, der Erziehung und Bildung anstrebt, sind dabei mit Aufgaben verschränkt, die aus gesellschaftlichen Veränderungen erwachsen (vgl. ebd., S. 71). Damit eine Institution die aus ihrer Funktion erwachsenden Aufgaben bewältigen kann, sind eine Gestalt und damit Strukturen nötig (vgl. Fend, 2008; Parson, 1967). Zur einer solchen Gestalt gehöre nach Parsons eine „Technologie“,

- die den Zugang zu den gesellschaftlichen Kernproblemen ermöglicht („goal attainment subsystems“: z.B. instrumentelle Techniken der Zielerreichung, die in Institutionen die Aufgabenerfüllung ermöglichen),
- Elemente der Struktursicherung („pattern maintenance“: z.B. administrative Vorgänge, Ressourcenzuweisungen, Personalrekrutierungsverfahren),
- Mechanismen der Binnenintegration („integration“: Werte und gemeinsame Deutungsmuster, die es erlauben, dass sich Mitglieder sinnvoll aufeinander beziehen) sowie
- adaptive Strukturen, die die Anpassung der Institution an Ausseninstanzen ermöglichen („adaptation“: z.B. Beziehungen zur Gemeinde, zu den Eltern).

Zu den Leistungen des funktionalistischen Zugangs zum Bildungssystem gehört deshalb nicht nur die Betrachtung der Funktion der Schule im Kontext ihrer Aufgaben, sondern auch die Frage nach der dazu nötigen Gestalt. Organisationen bilden diese Gestalt und sind damit Ordnungsgebilde. Organisationstheorien ermöglichen Zugänge zu den damit einhergehenden Zusammenhängen, Dynamiken und Wirkungen. Deshalb folgt in den nachstehenden Kapiteln zuerst eine Annäherung an Organisationen an sich (Kapitel 2.3.3.1) und danach an die Schule als Organisation (Kapitel 2.3.3).

2.3.3 Mesoebene

Auf der Mesoebene des Bildungssystems „angesiedelt“, kann die Schule als Organisation aus systematischer Sicht als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule (Makroebene) und den Prozessen und Interaktionen auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) verstanden werden (vgl. Kapitel 2.3.1): „Eine Organisation nimmt erstens die Erwartungen der Gesellschaft auf und bearbeitet sie im Hinblick auf Unterricht; und sie nimmt zweitens Unterrichtsinteraktionen auf und vermittelt sie gegenüber der Gesellschaft“ (Brüsemeister, 2008, S. 188). Die folgende Auseinandersetzung mit dem Organisationsbegriff (Kap. 2.3.3.1) dient der Klärung, inwiefern Organisationen die ihnen übertragenen Funktionen gestalten. Daran schließt die Auseinandersetzung mit der Schule als Organisation an (Kap. 2.3.3.2).

2.3.3.1 Organisation als Ordnungsgebilde

Organisationen sind – so die knappe Definitionen nach Esser (2000, S. 238 f.) –

soziale Gebilde, in denen eine Mehrzahl von Menschen zu einem spezifischen Zweck ... unter dem Dach einer expliziten institutionellen Regel und ‚Verfassung‘ [zusammenwirkt]. ... In der Verfassung der Organisation werden insbesondere die Umstände der Mitgliedschaft, also die Bedingungen von Eintritt und Austritt, die typischerweise zu erbringenden Leistungen und die dafür vorgesehenen Gegenleistungen institutionell bzw. rechtlich geregelt.

In dieser Begriffsfassung stehen die gleichen oder zumindest vergleichbare Definitionsmerkmale im Zentrum der Begriffsfassung wie bei Mayntz (1963, S. 36): Die verfassten Umstände der Mitgliedschaft und – bei Mayntz – die interne Rollendifferenzierung, weiter die Ausrichtung der Organisation auf spezifische Zwecke und Ziele sowie eine, zumindest der Intention nach, rational darauf ausgerichtete Organisationsgestaltung mit den gegenseitigen Leistungserwartungen.

Für die weitere Auseinandersetzung mit dem Organisationsbegriff sei auf zwei grundlegende Differenzierungen hingewiesen: Die Unterscheidung eindimensionaler und mehrdimensionaler Verständnisse von Organisationen (Böttcher, 2005, S. 222) sowie jene der Perspektive der Struktur- und der Handlungstheorien auf Organisationen.

Während eindimensionale Explikationen von Organisation wie zum Beispiel jene von Mayntz (1963) und Esser (2000) primär auf die Zweckrationalität des Systems hin ausgerichtet sind, begreifen mehrdimensionale Beschreibungen Organisationen als komplexes soziales System.

Zur Berücksichtigung der Komplexität trägt bei, dass von mehreren organisationalen Umwelten ausgegangen wird und dass von mehr oder weniger starken Abhängigkeiten zwischen den Organisationen und den Umwelten ausgegangen wird (vgl. Böttcher, 2005, S. 222).

Mit der Unterscheidung der organisationstheoretischen Ansätze der Strukturtheorien und der Handlungstheorien (Miebach, 2012, S. 195) werden zwei theoretische Pole beschrieben: Während sich Strukturtheorien auf die formale Struktur von Organisationen „als einen objektiven Sachverhalt, der eine Existenz unabhängig von den Interpretationen der Organisationsmitglieder besitzt“, konzentrieren, gehen Handlungstheorien davon aus, dass Organisationsstrukturen „ihre Existenz und Wirkung erst durch die Interaktion, Kommunikation und Deutung der Organisationsmitglieder“ erhalten (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 61). Die strukturtheoretische Sicht blickt demzufolge von der Ebene der Organisation (Mesoebene) auf das individuelle Handeln. Dies impliziert die Annahme, dass sich das konkrete Organisationshandeln aus der Struktur ergibt. Derweil liegt der Fokus von Handlungstheorien auf der Akteurin und dem Akteur (Mikroebene). Handlungstheoretische Zugänge gelangen von der Ebene der Individuen (Mikroebene) im Verlauf der Analyse zu den Strukturen der Organisation, welche als Resultat des Handelns der Akteurinnen und Akteure betrachtet werden (vgl. Miebach, 2012, S. 13).

Nebst der unterschiedlichen Bedeutung der Struktur ist in den beiden Verständnissen somit auch eine voneinander abweichende Wahrnehmung der Rolle der Akteurinnen und Akteure enthalten. Während aus handlungstheoretischer Sicht die Dynamik des Organisationshandelns – die sich aus den unterschiedlichen Interessen der Akteurinnen und Akteure ergibt – hervorgehoben wird, konzentriert sich die strukturtheoretische Sicht auf den statischen Aspekt der Ziele und Strukturen (vgl. Miebach, 2012, S. 12 f., 196). Daraus folgt, dass mit Organisationen aus strukturtheoretischer Sicht (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 6, Kursivsetzung getilgt) „soziale Gebilde [gemeint sind], die

- dauerhaft ein Ziel verfolgen und
- eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen.“

Die Kritik an den strukturtheoretischen Überlegungen bezieht sich auf deren Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure. Dabei wird angezweifelt, dass sich Organisationsstrukturen „ob-

ektiv“, also unabhängig von Wahrnehmungen, Intentionen und Handlungen der Organisationsmitglieder konzipieren und erfassen lassen (vgl. Kieser, 2014, S. 182–187). In der handlungstheoretischen Perspektive wird diese Kritik aufgenommen, indem Organisationen verstanden werden als „Systeme koordinierter Handlungen zwischen Individuen und Gruppen, die sich in Präferenzen, Information, Interessen und Wissen unterscheiden“ (March & Simon, 1993, S. 2; Übersetzung von Miebach, 2012, S. 12).

Inwiefern die je unterschiedlichen Präferenzen und Informationen sowie die differenten Interessen und Wissensbestände der Akteurinnen und Akteure Konflikte provozieren und zum organisationalen Wandel beitragen, hängt auch von den Machtstrukturen und der Organisationskultur ab: „Die durch Unsicherheit erzeugte Dynamik des organisationalen Handelns kann durch Machtstrukturen in Organisationen oder durch die Trägheit der Organisationskultur beschränkt sein, so dass ein notwendiger Wandel erschwert wird“ (Miebach, 2012, S. 15). Anhand des organisationstheoretischen Kernbegriffs der Unsicherheit wird seit den 1950er-Jahren verdeutlicht, dass eine an Akteurinnen und Akteure gebundene Rationalität eine bedingte Rationalität („bounded rationality“) sei (Simon, 1997, zit. nach ebd., S. 13), womit auch die von Weber (1972) beschriebene bürokratische Organisation kritisiert wird. Entscheide absorbieren also nicht nur Unsicherheit, sondern erzeugen diese auch. Aus systemtheoretischer Sicht kommt der Organisationskultur dabei die Funktion zu, über die Unsicherheit hinaus Orientierung und damit Einheit zu stiften (vgl. Miebach, 2012, S. 64).

Die Überwindung des Dualismus zwischen Handlung und Struktur gehört zu den zentralen Anliegen der Strukturationstheorie (auch Struktur-/Handlungsansatz) von Giddens (vgl. z.B. 1991). Sie fokussiert die vielschichtige, wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Organisationsstrukturen und den darin handelnden Menschen: „Organisationen prägen und determinieren menschliches Verhalten; sie sind allerdings keine unverrückbar-zementierten Konstrukte, sondern Plattform und Objekt für gestaltendes Handeln“ (Gairing, 2008, S. 5). Wie im Neo-Institutionalismus aufgezeigt wird, sind dabei nicht nur Gründe der Effizienz, sondern auch Motive der Legitimation strukturbegründend (Meyer & Rowan, 1977). Dabei interessiert weniger die absichtsvolle Gestaltung der Arbeitsvollzüge, sondern vielmehr die An- und Einbindung von Organisationen in eine sozial-kulturelle Umwelt (vgl. Koch & Schemmann, 2009, S. 21). Indem die Form und das Handeln von Organisationen auch sozio-kulturell gedacht wer-

den, öffnet sich der Raum der Interdependenz zwischen Mikro- und Meso- wie auch Makroebene und damit die bereits von Brüsemeister (2008) (vgl. Kap. 2.3.1) erwähnte hohe Komplexität (Türk, 2008, S. 338):

Organisationen sind die zentralen Orte der Definition, Konzentration, der Verteilung und des Einsatzes gesellschaftlich zentraler, allokativer und autoritativer Ressourcen. Sie verfügen über das ökonomische wie über das politische Kapital, sie konzentrieren Wissen, sie produzieren und reproduzieren gesellschaftliche Ideologien, die über die Religion herrschen und haben die Massenmedien in der Hand. Zugleich definieren sie über interne Hierarchisierungen und Kompetenzzuweisungen autoritativ-differenzielle Entscheidungs- sowie Partizipationsstrukturen und bestimmen damit ganz wesentlich gesellschaftliche Strukturen der Ungleichheit. Nicht zuletzt tragen sie entscheidend zu Subjektformen und Identitätsbildungen bei, definieren also auch Fremd- und Selbstbilder der menschlichen Individuen (z.B. über Berufsrollen).

Organisationen kommen somit gesellschaftliche wie auch individuelle Dimensionen zu. Sie können in diesem Sinne als kulturelle Institution und damit als Ort des Wissens, der Macht und der Ressourcenzuteilung, aber auch der Identitätsbildung gelten.

2.3.3.2 Schule als Organisation

Vor den im vorhergehenden Kapitel ausgeführten Zugängen zur Organisation stellt sich nun die Frage, ob die Schule überhaupt als Organisation bezeichnet werden kann. Trotz des lange Zeit verbreiteten Organisationspessimismus im Bildungswesen (vgl. Böttcher & Terhart, 2004, S. 8) gibt es heute nur mehr wenige Stimmen, die etwas anderes postulieren. Während sich für die 1970er-Jahren ein Organisationsverständnis nachzeichnen lässt, das sich an der Trias Planung, Regelung und Ordnung orientiert (Klafki, 1977) und das auch auf das soziale System eines Mehrfamilienhauses mit relativ unabhängig voneinander agierenden Parteien angewandt werden kann (vgl. Böttcher, 2005, S. 227), sah Sergiovanni (1992) die Einzelschulen eher noch als Gemeinschaften. Mittlerweile wird jedoch die ganze Vielfalt der organisations-theoretischen und -soziologischen wie auch erziehungswissenschaftlichen Zugänge genutzt, um die Schule als Organisation zu verstehen. Nachfolgend wird zuerst auf die Entstehungs- und Begründungszusammenhänge des verstärkten Interesses an der Mesoebene des Bildungssystems – der Schule als Organisation und damit der Einzelschule – eingegangen. Die Frage nach den Besonderheiten der Schule als Organisation wird einerseits von den Spezifika ihrer Aufgabe ausgehend und andererseits auf der Basis ihrer organisationstheoretischen Merkmale besprochen. Im ersten Zugang werden die Merkmale der Schule als Organisation von Rolff (vgl. 1995, S. 124 ff.) thematisiert. Die zweite Perspektive wird eingenommen,

wenn die Schule – je nach Schwerpunktsetzung – als bürokratische, professionelle oder Experten-Organisation bezeichnet wird (vgl. Rolff, 2007, S. 34):

- a) Stärkung der Verantwortung der Einzelschule
- b) Merkmale der Schule als Organisation
- c) Theoreme und Modelle der Schule als Organisation

Ad a) Stärkung der Verantwortung der Einzelschule

In diesem Abschnitt interessieren die Entstehungszusammenhänge des gewachsenen Interesses an der Auseinandersetzung mit der Handlungs- und Gestaltungsebene der Einzelschule. Die Einzelschule gilt spätestens seit den 1990er-Jahren als „Motor der Entwicklung“ im Bildungssystem (Dalin, 1999, S. 154; vgl. Dalin & Rolff, 1990; vgl. Heinrich & van Ackeren, 2013, S. 237 f.). Diese Hinwendung der Aufmerksamkeit auf die Mesoebene des Bildungssystems hat verschiedene, zeitlich unterschiedlich einsetzende „Quellen“ (vgl. Rolff, 2007, S. 11). Eine wesentliche davon ist die in den 1970er-Jahren verbreitete Erkenntnis, dass für den Erfolg von Bildungsreformen vor allem die Ebene der Einzelschule entscheidend ist (vgl. Rolff, 1995, S. 106). Weitere Stärkung erhielt das Interesse an der Einzelschule etwa zeitgleich durch die Beschreibung der Schule als Organisation (Lohmann, 1978; Türck, 1980) sowie durch die Rezeption, Reflexion und Adaption von Organisationsentwicklungsansätzen (zum Beispiel Bulla, 1982; Fullan, 1986; Rolff, 1986; Scott, 1971; Weick, 1976), durch die empirische Schulqualitätsforschung (zum Beispiel Ditton, 2000; Fend, 1981) sowie die von Luhmann & Schorr (1979) beschriebene Unvereinbarkeitsthese von Erziehung und Organisation. Nach und nach folgten betriebswirtschaftliche Argumentationen auf der Basis des New Public Managements (NPM) in der Schule (Buschor, 1997, 2007; Dubs, 1994) sowie neuere Organisationsbedarfe, zum Beispiel im Zuge der Implementierung des integrativen Unterrichts an der Volksschule (vgl. Tacke, 2004, S. 19). Weiter kann die Einzelschule als Ort der Entwicklung auch in der Tradition reformpädagogischer Modelle gesehen werden, welche die autonome Schule vor allem aus demokratiethoretischen Überlegungen forderten (vgl. Beetz, 1997; Oelkers, 1995; Rahm, 2005, zit. nach Rahm & Schröck, 2007, S. 156; Wiater, 2012, S. 28). Die Gestaltung von Schule wird dabei in den Dienst eines „emanzipatorischen Bildungsbegriffs“ gestellt (Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 36). Rolff zieht 2016 (S. 15) allerdings die Bilanz, dass kein Ansatz „die Wendung zur Entwicklung von Einzelschulen so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung (OE)“.

Fend (1986, S. 275) beschrieb die Bedeutung der einzelnen Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ als einer der ersten im deutschsprachigen Raum:

Schulen sind ... gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge, Versuche der gemeinsamen Lösung von Aufgaben des Lehrens und der Verständigung mit der heranwachsenden Generation, sie sind aktive, gemeinschaftlich gestützte oder beeinträchtigte Auseinandersetzungen mit den vorhandenen Ressourcen einer Schule, den gegebenen Organisationsmerkmalen ..., aber auch Gestaltungsformen der spezifischen Probleme der Lehrerarbeit mit Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Stadien ihrer Entwicklung. Dadurch kann so etwas wie die Kultur einer Schule entstehen, die man als die jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen interpretieren kann.

Er ist also bereits in den 1980er-Jahren davon ausgegangen, dass Erscheinungsformen des schulischen Lebens nur verständlich werden, wenn sie – nebst der Analyse der strukturellen Gegebenheiten des Bildungswesens sowie von theoretischen Konzepten des Problemlösens – auch hinsichtlich der Organisationsform von Schulen interpretiert werden (vgl. ebd. S. 291). Dieses Verständnis hat verschiedene Implikationen. Nach Huber & Büeler (vgl. 2009, S. 580) erstreckt sich der grössere Handlungs- und Gestaltungsraum auf die Organisation und das Personal, das Pädagogische Profil und die Finanzen, was mit einer grösseren Eigenverantwortung hinsichtlich der Stärkung der Schule als Organisation, der normativen, strategischen und operativen Führung durch die Gremien der Schule als lokaler Einheit einher geht. Dies erfordert wiederum die Gestaltung der Teamentwicklung, die Klärung des Berufsauftrags von Lehrpersonen sowie Schulleitenden, neue Führungsinstrumente (wie zum Beispiel Schulleitbild, Schulprogramm, Zielvereinbarungen, Leistungsvereinbarung, Personalförderung und -beurteilung) sowie eine Neukonzeption des Qualitätsmanagements.

Die Bemühungen zur Stärkung der Einzelschule haben ihren Niederschlag in den bildungspolitischen Konzepten und Vorgaben für die Gestaltung von Schule gefunden. Zur Illustration wird in Tab. 1 die thematische Gliederung der handlungsleitenden Kriterien (Qualitätsansprüche) in den Qualitätsmanagementkonzepten der Volksschule der Kantone Appenzell Ausserrhoden (2013) und Thurgau (2014) aufgeführt (vgl. Kap. 3.2.2.3).

Tab. 1: Bereiche mit Qualitätsansprüchen für die Gestaltung von Schule (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014)

Qualitätsansprüche Unterricht für die Bereiche ...	Qualitätsansprüche Schule für die Bereiche ...
<ul style="list-style-type: none"> – Klassenführung, Aktivierung und Zeitnutzung – Pädagogische Grundhaltung, Lernklima – Didaktik, Zielorientierung und Beurteilung – Lehr- und Lernprozesse, Wirksamkeit – Differenzierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Klassenführung, Aktivierung und Zeitnutzung – Schulinterne Zusammenarbeit – Aussenkontakte und Kontaktpflege mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten – Schulleben – Organisation – Leadership und Personalführung – Pädagogische Führung (AR) bzw. Unterrichts-, Organisations- und Teamentwicklung (TG) – Schullaufbahn und Beurteilungspraxis

Anmerkungen: Zur Auswahl der beiden Kantone und für weiterführende Erläuterungen zu den Qualitätskonzepten vgl. Kapitel 4. Jene Qualitätsansprüche, welche in den Konzepten beider Kantone im gleichen Wortlaut vorkommen, sind nicht speziell gekennzeichnet. Differierende Formulierungen sind mit dem Kürzel „AR“ für „Appenzell Ausserrhoden“ und „TG“ für „Thurgau“ gekennzeichnet.

Die schulischen Qualitätsmanagementkonzepte sind Ausdruck des Anliegens der Qualitätssicherung und Entwicklung an der Volksschule. In den kantonalen Gesetzen und Verordnungen ist vorgegeben, dass sich die Schulen um eine umfassende schulische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sorgen müssen. Diese Arbeiten folgen den Grundannahmen einer Schule als lernender Organisation sowie den Wirkungserwartungen des Qualitätszirkels (z.B. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013; Kanton Thurgau 2008, 2014). Die von Rahm und Schröck (2007, S. 171) erhobene Forderung, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion Kernbereiche pädagogischer Professionalität abzustecken und „dabei eine Gewichtung angemessenen pädagogischen Handelns in Schulentwicklungszeiten“ vorzunehmen, hat auf der Ebene der bildungspolitischen Konzepte und Vorgaben also ihren Niederschlag gefunden. Offen ist, inwiefern es der Bildungspolitik gelingt, dass die an der Einzelschule Beteiligten die schulentwicklungsbezogenen Tätigkeiten „unter systemischer Perspektive als Teilbereiche einer lernenden Organisation, die im Systemganzen zu denken ist“ (vgl. Senge, 1999, zit. nach ebd.) verstehen.

Ad b) Merkmale der Schule als Organisation

Die Spezifika der Organisationsgestaltung von Schulen werden von Rolff (1995, S. 124 ff.) ausgehend von den Besonderheiten des schulischen Auftrags besprochen. Dalins Zusammenstellung von Charakteristika der Schule als Organisation (vgl. 1999, S. 108 f.) lassen sich den von Rolff (vgl. 1995, S. 124 ff.) beschriebenen Merkmalen zuordnen.

1. Bildungsauftrag: Vermittlung von Inhalten

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Schule als Organisation ist nach Rolff der Bildungsauftrag. Vermittlung versteht er dabei nicht als reine Informationsweitergabe, sondern unter Bezugnahme auf Flitner (1974) als Bildung anhand von Inhalten, deren Bildungsgehalt bildungstheoretisch legitimiert ist. Die Ausrichtung auf den Bildungsprozess prägt die Schule und ihren Alltag (vgl. Rolff, 1995, S. 124 f.).

2. Der pädagogische Bezug – begrenzte Technologisierbarkeit

Zur Begründung der begrenzten Technologisierbarkeit bezieht sich Rolff auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik von Nohl (1949) und dessen Bestimmung des pädagogischen Bezugs. Sie sei – trotz der Kritik daran – geeignet, das Besondere des pädagogischen Handelns zu betonen: „Erziehungsprozesse lassen sich nur zum Teil zweckrational organisieren und nur begrenzt technologisieren. Sie beruhen auf persönlicher Begegnung“ (Rolff, 1995, S. 126). Dies erfordere eine individuelle Orientierung am Menschen und an dessen Befindlichkeit wie auch einen hohen Eigenanteil der Schülerinnen und Schüler. Mit dem Ausdruck der „begrenzten Technologisierbarkeit“ verweist Rolff darauf, dass es an Schulen durchaus auch Prozesse gibt, welche technologisierbar sind (vgl. ebd., S. 127).

3. Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt – Fallverstehen als Grundlage pädagogischen Handelns

Das Schlagwort „die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt“ versteht Rolff als Ausdruck des Anspruchs, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler in der Schule pädagogisch betreut werden soll. Als theoretischen Bezug hierzu nennt er das „Fallverstehen“ nach Oevermann (1983). Anders als im therapeutischen Setting ist das „Fallverstehen“ im Schulkontext einer doppelten Kontingenz unterworfen: Sie erfordert eine Beziehung der Lehrperson zur Klasse und eine Beziehung der Lehrperson zur einzelnen Schülerin und zum einzelnen Schüler.

4. Lehrerinnen und Lehrer als unvollendete Professionelle – gebrochene Kontrolle

Antworten auf die Frage „Was sind Professionen?“ finden sich in einschlägiger soziologischer Literatur (vgl. Herzog, 2011). Inwiefern auch dem Lehrberuf die drei dabei meist genannten Merkmale klassischer Professionen – Autonomie, spezifische Wissensbasis und Vermittlung – zu eigen sind, wird immer wieder neu diskutiert (vgl. z.B. Herzog, 2011; Ophardt, 2006). Rolff (1995, S. 128–130) stellt sich auf den Standpunkt, dass berufliche Autonomie auch für Lehrpersonen wichtig sei. Er begründet dies in erster Linie damit, dass Fallbearbeitungen im Lehrberuf nicht standardisierbar seien (s.o.). Zudem ergibt sich für Lehrpersonen aufgrund der begrenzten Technologisierbarkeit eine strukturelle Autonomie: Die anspruchsvollen Bildungsziele liegen jenseits der Grenze der Kontrollierbarkeit. Dem gegenüber steht, dass die Autonomie von Lehrpersonen infolge der staatlichen Anstellung und damit aufgrund ihrer Bindung an übergeordnete Ziele und Lehrpläne begrenzt sein muss. Dieser Widerspruch führt zu einer immanenten Kontroll- und Erfolgsunsicherheit und ist entsprechend Ausdruck einer unvollendeten Professionalisierung.

5. Arbeitsteilung – gefügeartige Kooperation

Mit den Begriffen „Arbeitsteilung“ und „Kooperation“ greift Rolff (1995, S. 130–133) zwei zentrale organisationsstrukturelle Momente auf, anhand derer sich eine weitere Besonderheit des Lehrberufs mit Auswirkungen auf organisationale Besonderheiten der Schule darlegen lässt. Auch wenn seine Feststellung, dass Lehrerinnen und Lehrer „Einzelarbeiterinnen“ und „Einzelarbeiter“ seien (ebd., S. 130), seit dem Erscheinen der Publikation im Jahr 1995 vermutlich etwas relativiert werden muss, ist sie nach wie vor nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Dasselbe mag auf seine Differenzierung hinsichtlich der Perspektive der Lehrpersonen und der Perspektive der Schulleitenden auf die Schule als Organisation zutreffen: „In den Köpfen [der Lehrpersonen] existiert kein voll ausgebildetes ‚Organisationsbewusstsein‘, sondern weitgehend die Perspektive ‚ich und meine Klasse‘ anstelle der Sichtweise ‚wir und unsere Schule‘, die für die Schulleitung typisch ist“ (ebd., S. 130). Von Interesse ist hierbei die Frage, inwiefern diese Sichtweisen mit organisationalen Merkmalen korrespondieren beziehungsweise welche strukturellen Faktoren die Kooperation trotz Arbeitsteilung unterstützen und welche sie erschweren. Rolff (ebd., S. 130 ff.) verweist dazu auf die nachstehend ausgeführten Erklärungsansätze und unterscheidet dabei zwischen der gefügeartigen Kooperation und der teamartigen Kooperation: Bei der gefügeartigen Kooperation (vgl. Popitz, Bahrdt, Jüres & Kesting,

1964)¹¹ gibt die Schulorganisation die Arbeitsteilung in der Schule vor (Systematik der Arbeitsplätze, Verteilung der Arbeitsaufgaben, Stundenplan). Dadurch werden Hilfeleistungen durch unmittelbare Beteiligung an der Arbeitsaufgabe anderer wie auch das Erkennen des Beitrags der einzelnen Fächer an der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erschwert. Die teamartige Kooperation wird von Rolff (ebd., 1995, S. 133) demgegenüber als Mittel dargestellt, um zwischen isolierten Veranstaltungen einen Sinnzusammenhang erkennen zu können. Zu den kooperationsfördernden Organisationselementen zählen aus heutiger Sicht beispielsweise die Steuergruppenarbeit (vgl. Feldhoff, 2011), die Unterrichtsteams (vgl. Klinger, 2013) oder die Jahrgangsstufenteams (vgl. Bondorf, 2012). Die Mitarbeit in solchen und ähnlichen Teamgefässen ist im Berufsauftrag von Lehrpersonen enthalten, was mit entsprechenden Implikationen für die Aufträge der Lehrpersonen sowie die Gestaltung der Arbeitsplätze und Arbeitszeiten an der Schule einhergeht (vgl. z.B. Kanton Zug 2008, 2009). Auch wenn Elemente der teamartigen Kooperation im Berufsauftrag von Lehrpersonen heute verankert sind, kann dem Kern von Rolffs Charakterisierung der Arbeitsorganisation von Lehrpersonen nach wie vor eine bestimmte Gültigkeit zugesprochen werden: Die Strukturen der Arbeitsorganisation von Lehrpersonen folgen weitgehend der Art und Weise der Strukturierung sowie der zeitlichen und räumlichen Gestaltung des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Das heisst auch, dass das Aufbrechen der Stunden- und Klassenstrukturen neue Kooperationsmöglichkeiten für Lehrpersonen mit sich bringt.

6. Erziehung zur Selbsterziehung – Reflexivität der Ziele

Die sechste Besonderheit der Schule als Organisation ist nach Rolff die Reflexivität der Erziehungs- und Bildungsziele: „Pädagogische Ziele sind reflexiv, widersprüchlich und unbegrenzt“ (Rolff, 1995, S. 133). Das Erfordernis der ständigen Reflexion pädagogischer Ziele erläutert er am Beispiel der seit der Aufklärung als „Fixstern“ behandelten Mündigkeit und des damit einhergehenden Reflexionspotenzials einer Gestaltung der Erziehung zur Selbsterziehung. Von den in der Schule zu gestaltenden Widersprüchen greift er das Dilemma zwischen Förderung und Selektion auf. Die Unbegrenztheit der für die Schule postulierten Ziele begründet Rolff (ebd., S. 134) mit der Position der Schule gegenüber der Gesellschaft. Als Teil der Gesellschaft

¹¹ Popitz et al. (1964) explizierten die verschiedenen Kooperationsformen und -bedingungen für die Industrie. Nach Rolff (1995, S. 131) lässt sich dieses Konzept aus der Industriosozilogie durch das Ersetzen von „technischen Anlagen“ durch „Schulorganisation“ in fünf von sechs Kriterien auf die Schule übertragen.

werden an die Schule immer wieder neue Anliegen und Zielsetzungen zur Bildung der Kinder und Jugendlichen herangetragen.

Ergänzend zu den Ausführungen von Rolff sei an dieser Stelle abschliessend darauf hingewiesen, dass sich die Welt im Bildungswesen seit der Publikation der sechs Merkmale der Schule als Organisation auch im Umgang mit den Zielen weitergedreht hat: Feldhoff (2011, S. 24) weist zu Recht darauf hin, dass es mittlerweile auch in der Schule klare und verbindliche Ziele gebe. Hinsichtlich der Bildungsinhalte sind die Bildungsstandards zu nennen und bezüglich der Schulorganisation die Projektziele und Evaluationsvorgaben. Diese Entwicklungen machen die Reflexion der Zielsetzungen jedoch alles andere als überflüssig.

Ad c) Theoreme und Modelle der Schule als Organisation

Die folgend exemplarisch beschriebenen Theoreme und Modelle verdeutlichen das Bestreben, die Gestalt und Struktur von Schulen zu fassen. Ihre Thematisierung verweist auch auf die unterschiedlichen theoretischen Zugänge, die dazu genutzt werden:

Scott (1971) wie Mintzberg (1992) interessieren sich für die Spezifika der Arbeit von Professionellen, zum Beispiel Lehrpersonen, in bürokratischen Organisationen und sie fragen nach der Bedeutung ihrer Arbeit für die Organisationsgestaltung. Scott definiert Professionelle als „Personen, die in professionellen Schulen ausgebildet wurden, über komplexe Fertigkeiten und ein Spezialwissen verfügen und mit internalisierten Kontrollmechanismen ausgestattet sind“ (vgl. 1971, S. 204). Er zeigt im organisationssoziologischen Modell der Expertenorganisation auf, dass Experten zwei Systemen angehören, der Berufsgruppe (Profession) und der Organisation. Daraus resultiert eine doppelte Mitgliedschaft, woraus sich für die Organisation an sich, das Verhältnis zwischen den Professionellen und ihren Vorgesetzten sowie die Professionellen selbst Schwierigkeiten ergeben können (vgl. ebd., S. 201): Der Organisation können bei der Führung ihrer Mitglieder Beschränkungen auferlegt werden, weil diese auch an Anforderungen ihrer Berufsgruppe gebunden sind. Die verschiedenen grundlegenden Prinzipien der beiden Systeme bergen ein Konfliktpotenzial zwischen Professionellen und ihren Arbeitgebern (ebd., S. 205), das sich

- im Widerstand der Spezialisten gegen bürokratische Regeln
- in der Zurückweisung bürokratischer Standards durch die Spezialisten,
- im Widerstand der Spezialisten gegen bürokratische Überwachung oder

- in einer bedingten Loyalität der Spezialisten gegenüber der Bürokratie zeigen kann.

Den Organisationsmitgliedern selbst können aufgrund der Orientierung an den beiden, für die Erfüllung ihrer Berufsrolle relevanten Systemen, Schwierigkeiten erwachsen, wenn zum Beispiel das Befolgen bürokratischer Normen zu einer Verletzung der Normen ihrer Berufsgruppe führen (vgl. ebd., S. 201; 207). Zu den Herausforderungen der Führungsarbeit in Expertenorganisationen gehören nach Scott (vgl. ebd., S. 201; 206) die Anstellung von Professionellen als neue Mitarbeitenden, die Beurteilung der Qualität ihrer komplexen Arbeit, die Kontrolle darüber sowie die Verantwortung dafür (vgl. Kap. 3.3.3.1).

Mintzberg (1992) legt in seiner Weiterentwicklung des strukturtheoretisch begründeten situativen Ansatz (vgl. Kap. 3.1.1) dar, dass Schulen insbesondere der besonderen Position und Aufgabe der Lehrperson sowie der Umwelt der Schule wegen, mehr seien als Bürokratien, sie seien „Profibükratien“ (vgl. Mintzberg, 1992, S. 256). Er versteht darunter eine Organisationsform, die einerseits von der Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben sowie andererseits von einer komplexen aber stabilen Umwelt ausgeht. Um eine Organisation in diesem Spannungsfeld zu gestalten, sind nach Mintzberg bürokratische Strukturen und damit Standardverfahren erforderlich, die den professionellen Mitarbeitenden im persönlichen Kontakt mit den Klienten einen hohen Autonomieraum und damit einen engen Kontakt zu den Klienten ermöglichen (vgl. ebd., S. 256 ff.). Die professionellen Mitarbeitenden machen den größten Teil der Organisationsmitglieder aus. Sie arbeiten im betrieblichen Kern der Organisation. Im Fall der Schule sei dies „zweifellos“ der Unterricht (Rolff, 2001, S. 33). Anders als andere Profibükratien verfügen Schulen auf der Volksschulstufe nach Mintzberg über eine gering ausgebildete „Mittellinie“, womit zum Beispiel Bereichs- und Abteilungsleitende gemeint sind. Die Schulleitung, Mintzberg verwendet für diese Funktion den Sammelbegriff „professioneller Administrator“, ist individuell gewöhnlich mächtiger als einzelne professionelle Mitarbeitende, wobei ihre Macht durch die kollektive Macht der professionellen Mitarbeitenden zu überbieten ist (vgl. ebd., S. 268–270).

Weick (vgl. 1976, S. 4; vgl. 2009, S. 86–88) lenkt den Blick auf weniger rationalisierte und wenig verbundene sowie unerwartete organisationale Eigenschaften. Sein Interesse dafür gründet in der Beobachtung, dass Menschen in Organisationen Schwierigkeiten haben, ihre Organisationserfahrungen mit der Wirkung von rationalisierten Organisationselementen (zum Beispiel Kosten-Nutzen-Analysen, Arbeitsplatzbeschreibungen) zu erklären. Mit dem in der

Folge von der „science community“ prominent aufgenommene Theorem der losen Kopplung ("loosely coupled": Orton & Weick, 1990; Weick, 1976) beschreibt er, „dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, *aber* dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält“ (Weick, 2009, S. 88, Kursivsetzung im Original). Er verdeutlicht dies am Beispiel von Kopplungsmechanismen im Bildungsorganisationen, wobei er mindestens acht Typen loser Kopplung identifiziert (Orton & Weick, 1990, S. 207–210; 217, Übersetzung Oelkers, 2000, S. 121): Die lose Kopplung zwischen Individuen, Untereinheiten der Schule und ihrer Organisationen, den Ebene der Hierarchie, dem Verhältnis zwischen Organisation und Umwelt, den leitenden oder latenten Ideen einer Schule, den verschiedenen Tätigkeiten und Aktivitäten sowie dem Verhältnis zwischen Intentionen und Handlungen. Konkret gebe es bei lose gekoppelten Systemen zum Beispiel Bezüge auf reichhaltig verbundene Netzwerke mit schwacher oder schleppender Ausbreitung der Einflussnahme, auf das Fehlen von Koordination, eine langsame oder im Prozess der Ausbreitung im System abgedämpfte Koordination, auf eine seltene Begutachtung von Aktivitäten innerhalb des Systems oder auf das Ermöglichen von Ermessensfreiheit (vgl. ebd., S. 91). Lose Kopplungen nehmen verschiedene Funktionen ein (vgl. ebd., S. 92–96). Nicht zuletzt in Bildungsorganisationen ergebe sich dadurch mehr Raum für die Selbstbestimmung der Akteure und ein potenziell geringerer Koordinationsaufwand. Aufgrund loser Kopplungen kann sich aber auch die Wahrscheinlichkeit reduzieren, auf jede sich einstellende Veränderung in der Umwelt reagieren zu müssen und es ist einzelnen Elementen eines grösseren Systems möglich, lokale Anpassungen ohne Auswirkungen auf das Gesamtsystem vorzunehmen. Böttcher (vgl. 2005, S. 224) weist darauf hin, dass die Organisationsforschung interessanterweise gerade am Beispiel von Bildungseinrichtungen mechanistische Modelle von Bildungsforschung überwinden konnte:

Anders als im rationalistischen Zweck-Mittel-Schema ist demnach ein System wie die Schule dadurch gekennzeichnet, dass seine Elemente (zum Beispiel Akteure oder Ebenen der Organisation) nur schwach miteinander verbunden sind. Dies impliziert eine hohe Eigenständigkeit der Elemente und eine geringe Wirkungsdichte zwischen den Elementen. (Böttcher, 2005, S. 224)

Nach Luhmann (vgl. 2002) ist das Erziehungssystem eines der durch funktionale Differenzierung charakterisierten Subsysteme der Gesellschaft. Organisationen betrachtet er systemtheoretisch als autopoietisches System im Erziehungssystem, das sich aus Entscheidungen reproduziert (ebd., S. 159):

Organisationen rekrutieren ihren Mitgliederbestand durch Entscheidungen, mit denen die Mitglieder einerseits von der Organisation ausgewählt werden und sich andererseits durch ihre eigene Entscheidung zum Eintritt den Rahmenbedingungen künftiger Entscheidungen unterwerfen. ... So bestehen Organisationen nur aus der Kommunikation von Entscheidungen, die sich ihrerseits in einem rekursiven Netzwerk anderer Entscheidungen desselben Systems (und nur so!) identifizieren lassen.

Die entscheidungsrelevante Bezugnahme auf die Rahmenbedingungen der Organisation bezeichnet Luhmann anderer Stelle als „framing“. Rationales Verhalten setze ein „framing“ voraussetzt, welches „das Individuum nicht in sich selbst und schon gar nicht in der Reflexion auf eigene Präferenzen oder auf vernünftige Gründe finden kann“ (ebd., S. 143). Deshalb sei eine Respezifikation von Kriterien nötig. Urteile würden damit abhängig von Mitgliedschaften zu Organisationen und Professionen und erst damit zu Rationalitätsurteilen. Insbesondere auch aufgrund der Sicherstellung einer gewissen Rationalität von Urteilen spricht Luhmann Organisationen auch eine Schutzfunktion zu: Die Organisation Schule, angesiedelt als Vermittlungsebene zwischen der Makroebene des Schulsystems, den gesellschaftlichen Erwartungen sowie der Mikroebene der Schule (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 188), schütze ihre Mitglieder vor der „Anspruchsinflation“ der Umwelt (Luhmann, 1983), womit er Interaktionen zu Erziehungsvorstellungen in der Umwelt der Schule meint, die als Ansprüche an Lehrpersonen gerichtet werden (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 187). Die Organisation Schule ermögliche, mit ihrer Umwelt nur über bestimmte, anhand eigener Rationalitätsstandards als für sinnvoll definierte Erwartungen, zu sprechen. Hinsichtlich der allgemeinen Absicht zu erziehen, ermöglichen Organisationen des Erziehungssystems zudem die Respezifikation durch Lehrpläne (Curricula), was Entscheide zu Klassen, Fächern und Zeitstrukturen voraussetzt (vgl. Luhmann, 2002, S. 155). Die von Luhmann auf der Organisationsebene angesiedelte Planungsrationaltät auf der Basis von Entscheiden stelle Handeln auf Dauer, wodurch Stabilität im Bildungsprozess entstehe (vgl. Fend, 2008, S. 133). Trotzdem Luhmann Bedingungen beschreibt, die zur Stabilität des Handelns beitragen, übt er auch Kritik an einem als rational verstandenen Handeln, das er als bestmögliche Auswahl nach Massgabe von Präferenzen begreift. Er fragt wie eine Organisation ohne nachweisliche Rationalität überleben und sogar wachsen könne (vgl. 2002, S. 156). Dabei bezieht er sich explizit auf die Arbeiten von Weick, und sieht eine Korrespondenz zu eigenen Arbeiten, wonach weder die Individuen noch das Interaktionssystem des Unter-

richts Trivialmaschinen nach dem System Input-Output seien (vgl. ebd., S. 157). Mit dem Begriff der lockeren Kopplung habe sich eine positive Beurteilung dieser Schwäche hierarchischer Durchgriffsmöglichkeiten durchgesetzt.

Das St. Galler Schulmodell (Capaul & Seitz, 2011) nimmt wie der Organisationstypus der Profibürokratie (Mintzberg, 1992) eine organisationstheoretisch-integrative Perspektive ein (vgl. Dalin, 1999, S. 39 ff.). Beim St. Galler Schulmodell (Capaul & Seitz, 2011) zeigt sich dies in der Berücksichtigung von Modellvorstellungen und Strukturierungsansätzen aus dem Unternehmens- wie auch aus dem Schulbereich (Dalin, 1999; Dubs, 2003; Dubs, Euler & Rüegg-Stürm, 2002; Hoy & Miskel, 2001) sowie im Einbezug sozial-, betriebs- und systemtheoretischer Perspektiven auf das Verständnis der Schule als Organisation. Das Konzept des St. Galler Schulmodells beruht also auf systemtheoretischen Grundlagen, konkretisiert dieses Verständnis jedoch auf pragmatische Weise. Die Schule als „soziale System“ wird nicht in der Absolutheit von Luhmann verstanden. Wie bei Fend (vgl. 2008, S. 132 ff.) treten auch bei Capaul und Seitz (2011) das handelnde Subjekt und seine Intentionen nicht vollständig in den Hintergrund. Sie charakterisieren die Schule als komplexes soziales System. Dieses liegt nach Capaul und Seitz vor, wenn (ebd., S. 25 f.),

- zwischen den Elementen des Systems vielfältige, nicht ohne weiteres überschaubare Interaktionen bestehen,
- das Verhalten des Systems nicht auf das Verhalten von einzelnen Elementen zurückgeführt werden kann, sondern sich aus dem Zusammenwirken der Elemente ergibt,
- sich diese Interaktionen aufgrund der Wechselwirkungen verändernd auf das System auswirken, d.h. das Eigenverhalten der Elemente nicht ohne weiteres vorhergesagt werden kann.

Daraus folgt eine Vielfalt an organisationalen Elementen, Beziehungen sowie Wechselwirkungen und Dynamiken, was zu einer bedingten Vorhersagbarkeit des Verhaltens und der Entwicklung von Schulen führt (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 25). Die Strategie, die Organisationsstrukturen sowie die Kultur bilden als die ordnenden Kräfte einen Gegenpart dazu und ermöglichen eine sinnvolle Führung von Schulen: Sie bilden jene drei unverzichtbaren ‚Elemente‘, welche für „den alltäglichen Schulbetrieb und die Schulentwicklung einen Ordnungsrahmen bilden und kontraproduktive Entwicklungen verhindern sollen“ (ebd., S. 43).

Die drei Ordnungsmomente Strategie, Struktur und Kultur interagieren in der Praxis mit unterschiedlichen Prozessen¹² an Schulen, so dass sie einerseits „Strukturierungshilfen für den alltäglichen Schulbetrieb“ sind, und sich andererseits als „Ergebnisse aus dem Alltagsgeschehen, aus Erfahrungen mit Führungs- und Unterrichtsprozessen“ herausbilden (ebd., S. 47). Zum Ordnungsmoment „Struktur“ gehören Instrumente der Aufbauorganisation (Organigramm, Funktionendiagramm, Stellenbeschreibung) sowie der Ablauforganisation (Prozessbeschreibungen, Checklisten, Ablaufdiagramme, Projektorganisation) (vgl. ebd. S. 198). Damit werden Zuständigkeiten geregelt und Prozesse definiert, so dass die anvisierten Ziele optimal umgesetzt werden können: „Strukturen oder Organisationsmassnahmen dienen dazu, den Aufbau der Schule und die Arbeitsabläufe für eine längere Zeit zu ordnen, d.h. das Zusammenwirken der Mitarbeitenden sachlogisch und zeitlich zu koordinieren“ (ebd., S. 169). Ausgehend von der Annahme, dass sich das Führungsverhalten der Schulleitung über die Lehrpersonen auf die Schulleistungen der Schulleitungen auswirkt, können vier Hauptbereiche identifiziert werden, in denen Schulleitende das System Schule beeinflussen (vgl. ebd., S. 30): Eine Einflussnahme auf den Zweck und die Ziele der Schule, die Struktur und sozialen Beziehungen, die Personen (Personalführung und –entwicklung) sowie die Organisationskultur und das Organisationsklima.

2.3.4 Zusammenfassung und Fazit zur Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit

Es folgt eine Übersicht über die, hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit zentralen Aussagen in Kapitel 2.3.

Die Funktion von Organisationen als Vermittlungs- und Veränderungsinstanz: Die Unterscheidung der drei Analyseebenen des Bildungssystems – der Mikro-, Meso- und Makroebene – unterstützt die Auseinandersetzung mit Wirkungszusammenhängen zwischen der Mikroebene der Akteurinnen und Akteure, der Mesoebene der organisationalen Gestaltung und der institutionellen Systemebene. Die Organisation erweist sich als Vermittlungsinstanz zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen und der individuelle Handlungsebene sowie vice versa. Dabei kann einerseits die Beschaffenheit der Angebote im Verhältnis zu den individuellen Aneignungsprozessen fokussiert werden. Werden andererseits die Systemübergänge hinsichtlich ihrer handlungsleitenden Bedeutung betrachtet, fungieren Institutionen als konstituierende

¹² Capaul & Seitz (2011) unterscheiden zwischen Managementprozessen (Führungsaufgaben), Kernprozessen (Unterricht, Lehren und Lernen) sowie Unterstützungsprozessen (Prozesse für das Entwickeln, Gestalten und Lenken der personellen und materiellen Ressourcen der Kernprozesse).

Elemente und als Elemente der Veränderbarkeit von Normen und Werten in organisationalen Kontexten. Strukturtheoretisch kann nach der Bedeutung der Organisationsstruktur für das individuelle Handeln und handlungstheoretisch nach der Bedeutung des Handelns für die Strukturentwicklung gefragt werden. *Fazit:* Die Aussagen zu den Analyseebenen des Bildungssystems machen deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule nicht losgelöst von der Gestaltung der Systemgrenzen zwischen der individuellen, der organisationalen und der institutionellen Ebene reflektiert werden kann. Die Ausführungen zum Angebot-Nutzungsmodell zeigen zudem auf, dass zum organisationstheoretischen Zugang zur Gestaltung von Praktika auch die Frage der Angebotsgestaltung sowie – im Prinzip – der Analyse der Aneignungsprozesse gehören. Das Verständnis des Bildungssystems als Zusammenspiel dreier Analyseebenen unterstützt die in Kapitel 2.1.3 dargelegte Sichtweise von Praktika am Lernort Einzelschule als professionsrelevante Element über die Systemgrenze Einzelschule – PH hinweg.

Die Bedeutung von Rollenträgerinnen und Rollenträgern in Organisationen: Die an eine Rolle gerichteten Erwartungen und die Art und Weise der Rolleninterpretationen durch die Rollenträgerinnen beziehungsweise Rollenträger sind Teil der organisationalen Mitgliedschaftsbedingungen. Rollen gehören zu sozialen Drehbücher und ermöglichen im besten Fall Verhaltensabstimmung und Verlässlichkeit sowie die Legitimierung des individuellen Handelns im organisationalen Kontext. *Fazit:* Vor diesem Hintergrund interessieren die Rolleninterpretation der an Praktika Beteiligten, insbesondere jene der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden, sowie die Bedeutung, die sie ihrer Arbeit in der berufspraktischen Ausbildung zuschreiben. Worauf legen sie Wert? Auf welche Normen und Regeln nehmen sie in ihrer Arbeit Bezug?

Die Wechselseitigkeit von Sozialisationsprozesse: Als Sozialisationsprozesse können wechselseitige Prozesse zwischen dem Individuum und seiner Umwelt verstanden, die der Orientierung und Handlungssicherheit dienen. Aufgrund der Annahme der Wechselseitigkeit des Sozialisationsprozesses wird von einer Bedeutung der Sozialisation für das Individuum und das Umfeld ausgegangen. Diese Wirkung kann sich auf den Zuschnitt der Arbeitsaufgabe genauso beziehen wie auf die Mitwirkung beim Gestalten der Bedingungen für die Aufgabenbearbeitung. *Fazit:* Da bei der Sozialisation Werte und Normen der Organisation, die Rollenträgerin-

nen und Rollenträger wie auch die von den Sozialisanden zu bearbeitenden Aufgaben bedeutend sind und gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass nicht nur die Arbeit auf die Arbeitenden, sondern auch die Arbeitenden auf die Arbeit wirkt, interessieren einerseits die Werte der Schule, andererseits interessiert der Gestaltungsraum, den die Studierenden an der Schule einnehmen können.

Die verschiedenen Funktionen der Einzelschule: Ausgehend von den vier gesellschaftlichen Funktionen der Schule (Fend, 2008, S. 51), liegt hinsichtlich der Praxisausbildung an der Einzelschule die Überlegung nahe, inwiefern die gesellschaftlichen Funktionen um weitere Funktionsbereiche ergänzt werden müssten. Diese Klärung ist für die Schule von Bedeutung, weil damit Ziele, Aufgaben, Rollen und Wirkungszusammenhänge wie auch die Frage nach der organisationalen Gestalt einhergehen. *Fazit:* Für die Praxisausbildung ist die Frage einer Erweiterung der vier gesellschaftlichen Funktionen der Schule um die Funktion der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen sowie letztlich auch um die Selbstorganisationsfähigkeit (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 44 f.) nicht unerheblich. Die Frage, ob die Praxisausbildung als Dienstleistung der Schule erbracht wird oder als vollwertige Funktion der Schule verstanden wird, dürfte Auswirkungen auf den Stellenwert der Praxisausbildung an der Einzelschule sowie auf die Rollengestaltung der an Praktika Beteiligten haben. Sie sind für die zeit-, kultur- und situationsbedingte Konkretisierung und Realisierung der Grundfunktionen in den Aufgaben zuständig. In diesem Zusammenhang interessiert, inwiefern der Ausbildungsauftrag Teil des Berufsauftrags von Lehrpersonen ist.

Das Verständnis der Schule als Organisation: Der Anspruch, Schulen als Organisation zu verstehen, erfordert die Auseinandersetzung mit den Spezifika der Schule als Organisation, den organisationalen Spezifika von Schulen sowie den organisationstheoretischen Zugängen. Die ersten beiden Reflexionsbereiche stehen in engem Bezug zur Aufgabe der Schule sowie zu den Spezifika des Berufsauftrags der Lehrpersonen. In etlichen theoretischen Zugängen und Modellen wird deutlich, dass die Organisationsgestaltung die begrenzte Technologisierbarkeit des Bildungsprozesses und die komplexe(n) Umwelt(en) der Schule berücksichtigt. Die Gestaltung des Bildungsprozesses bedarf einer Organisation, welche ein Fallverstehen und das pädagogische Handeln sowie die Reflexion der pädagogischen Ziele ermöglicht. Die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen erfordert deshalb einerseits Autonomieräume und andererseits gefügearartige sowie teamartige Kooperationen. Dabei orientiert sich die Lehrperson in ihrer

Arbeit an den Anforderungen zweier Systeme, jenem der Berufsgruppe (Profession) und jenem der Organisation. Durch deren Normen und Ansprüche ist ihre Arbeit auch begrenzt. Zur schultypischen Ausgestaltung des organisationalen Arbeitsfeldes von Lehrpersonen trägt weiter bei, dass die Schule als System mit lose verbundenen Elementen (Orton & Weick, 1990; Weick, 1976) verstanden werden kann. Der lose Verbund zeigt sich zum Beispiel in einer schwachen Überwachung oder in unsicheren, ungeplanten Effekten. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit von der Schule als komplexem sozialem System ausgegangen. *Fazit:* Hinsichtlich des Erkenntnisinteresse lassen sich zwei Bereiche identifizieren. Es interessiert, inwiefern der Ausbildungsauftrag, den die LLB der Einzelschule überträgt, im Verhältnis steht zu den Spezifika der Schule als Organisation sowie zu deren organisationalen Merkmale. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Studierenden in den Praktika für den gesamten Berufsauftrag ausgebildet und also mit den Spezifika des Lehrberufs im Kontext der Schule als Organisation bekannt gemacht werden.

Die Einzelschule als Ort der Innovation und Entwicklung: Die Einzelschule gilt als „Motor der Entwicklung“ im Bildungssystem. Dieses Interesse ist bildungstheoretisch, -politisch und organisationstheoretisch begründet. Mit der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275) ist die Absicht verbunden, Schulen als gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge zu verstehen und dabei die Spezifika der Schule als Organisation zu berücksichtigen. Der Anspruch der Optimierung und Innovation gehört dabei mit zum Kernbestand der Schule als Organisation, wobei die aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Umwelten und Anspruchsgruppen sowie mit ihren je eigenen Interessen und Anliegen dazu gehört. Die Gestaltungsvorgaben und Anforderungen für die Gestaltung der Schule sind gesetzlich vorgegeben und in den kantonalen Qualitätsmanagementkonzepten gefasst. Sie sind weit verbreitet auf die Grundsätze der Schule als lernende Organisation und auf die Wirkungserwartung des Qualitätszirkels abgestützt. *Fazit:* Wird die Gestaltung von Praktika an der Schule in organisationaler Hinsicht reflektiert, so sind die mit der Qualitätssicherung und –entwicklung verbundenen Ziele, Strukturen und Kulturen zu berücksichtigen. Wird der Ausbildungsauftrag der PH als Auftrag einer Anspruchsgruppe an die Einzelschule verstanden, liegt zudem die Annahme nahe, dass die Ausbildung im schulinternen Qualitätsmanagementkonzepts Berücksichtigung findet.

2.4 Erkenntnisinteresse und Annahmen zur Arbeit und Synthese zur Problemstellung

Die Synthese zur Problemstellung der vorliegenden Arbeit stützt sich auf die erfolgte Analyse der in den 1990er-Jahren angestossenen Reformprozesse der LLB, die Auseinandersetzung mit der hochschuldidaktischen Gestaltung von Praktika sowie die Stärkung der Einzelschule als Handlungseinheit. Vor diesem Hintergrund wird das folgende Erkenntnisinteresse formuliert:

Welche Gestaltungsmerkmale zeichnen die Praxisausbildung an der Einzelschule als lernernder Organisation aus und wie können die Aufgaben und Rollen der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in der Praxisausbildung beschrieben werden?

Zur Vertiefung des Erkenntnisinteresses werden anschliessend drei Themenbereiche beleuchtet: Es werden Annahmen und Fragen formuliert zum Organisation-Umwelt-Verhältnis der Einzelschule (Kap. 2.4.1), zu den Praktika an der Schule als Handlungseinheit (Kap. 2.4.2) sowie zur Interaktion, Kommunikation und Deutung der Aufgaben und Rollen der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in den Praktika an den Einzelschulen (Kap. 2.4.3). Mit diesen drei Akzentsetzungen werden zugleich die von Kuper & Thiel (2010, S. 491) beschriebenen drei Zentralperspektiven von Organisationstheorien auf Organisationen aufgenommen: Die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Umwelt, auf die Binnenstruktur der Organisation und auf das Verhältnis von Organisation und Individuum.

2.4.1 Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf

Eine Praxisausbildung, die auf den Ausbildungsauftrag der EDK hin ausgerichtet ist, berücksichtigt den gesamten Berufsauftrag einer Lehrperson. Praktika werden in der vorliegenden Arbeit deshalb als Teil der Schule als Organisation betrachtet. Diese Fokussierung der Praktika als Teil der Mesoebene des Bildungssystems öffnet den Blick auf die Praktika als Bestandteil der professionsrelevanten Systemgrenze zwischen der Einzelschule und der Pädagogischen Hochschule und damit der „Professionellen Allianz“. Um die dabei stattfindende Interaktion zu erhellen, dient ein Organisationsverständnis, das die Schulen als komplexe, mit ihren Umwelten und Anspruchsgruppen in Bezug stehende soziale Systeme versteht, die sich insbesondere auch durch die Prozesse an den Organisationsgrenzen konstituieren. Die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule ist deshalb hinsichtlich des Organisation-Umwelt-Verhältnisses zu reflektieren.

Diese Annahmen haben hinsichtlich der weiteren Vertiefung die folgenden Implikationen: Bei der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule sind die Prozesse an der Organisationsgrenze zwischen der Einzelschule und der PH genauer zu betrachten. Aufgrund des primären Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit wird primär die Perspektive der Einzelschule auf das Organisations-Umwelt-Verhältnis eingenommen. Die PH wird damit als Teil der Umwelt der Einzelschule verstanden. Im Begründungszusammenhang (Kap. 2.1 bis Kap. 2.3) zeigen sich verschiedene Aspekte des Organisations-Umweltverhältnisses der Einzelschule, welche zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Organisation und Umwelt dienen, so die Bedeutung der organisationsstrukturellen Voraussetzungen für die Interaktion über die Organisationsgrenzen hinweg, die Regelung der organisationalen Mitgliedschaft der am Praktikum Beteiligten und das Verständnis des Praktikums als gemeinsame, kooperativ auszuführende Aufgabe der PH und der Einzelschule.

Es stellen sich Fragen wie: Wer koordiniert die Implementation der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule und wer kommuniziert über die Organisationsgrenzen hinweg? Wie werden die Mitgliedschaften der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden an der PH und an der Einzelschule bestimmt? Inwiefern kann die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule als Kooperationsprojekt zwischen der PH und der Einzelschule betrachtet werden? Welche empirischen und theoretischen Erkenntnisse aus dem Bereich der berufspraktischen Ausbildung liegen hierzu vor?

Die Gestaltung von Praktika als Teil der professionsrelevanten Interaktionen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Einzelschulen erfordert aufgrund der dargelegten Ausgangslage also eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten des Organisations-Umwelt-Verhältnisses. Sie werden je aus organisationstheoretischer Perspektive (jeweils Kap. 3.1.X) und auf der Basis von Erkenntnissen zur Praxisausbildung in der LLB (jeweils Kap. 4.1.X) analysiert (vgl. Tab. 2)

Tab. 2: Schwerpunkte zur Analyse der Praktika als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses der Einzelschule

Erforderlich ist ...	Kapitelstruktur	
... eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen des Organisations-Umwelt-Verhältnisses auf der Ebene der Ordnungsmomente einer Organisation.	3	Kap. 3.1.1: Organisationssituation und Organisationsstrukturen
	4	Kap. 4.1.2: Ausbildungsbezogene Kooperationen
... eine Auseinandersetzung mit den konstitutionsrelevanten Aspekten der organisationalen Mitgliedschaft.	3	Kap. 3.1.2: Mitgliedschaft als Differenzmerkmal zwischen Organisation und Umwelt
	4	Kap. 4.1.1: Mitgliedschaft in der Praxisausbildung
... eine Auseinandersetzung mit den Kooperationsbedingungen zwischen Organisationen.	3	Kap. 3.1.3: Kooperationen als Teil der Organisation-Umwelt-Beziehung
	4	Kap. 4.1.3: Konzepte von Partner- beziehungsweise Kooperationschulen

2.4.2 Praktika an der Schule als lernender Organisation: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf

Eine Praxisausbildung, die den gesamten Berufsauftrag einer Lehrperson berücksichtigt, bezieht sich auf alle Arbeitsfelder einer Lehrperson. Die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung kann deshalb nicht allein auf das Schulzimmer einer Lehrperson beschränkt bleiben. Sie tangiert auch weitere Elemente der Schule als Organisation und ist Teil davon (s.o.). In der vorliegenden Arbeit wird deshalb davon ausgegangen, dass die Ziele der Praktika in Bezug zu setzen sind mit den Organisations- und Tätigkeitszielen der Schule. Deshalb interessieren die Zielsetzungen der Schulen und die organisationalen Lernprozesse für die Arbeit daran. In diese Auseinandersetzung sind auch die Spezifika der Schule als Organisation sowie die organisationalen Merkmale der Schule einzubeziehen. Die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule wird deshalb hinsichtlich ihrer Bezüge zur Schule als lernende Organisation reflektiert.

Ausgehend von diesen Annahmen lassen sich für die weitere Vertiefung die folgenden zwei Implikationen und Fragen ableiten: Erstens eröffnet das Verständnis der Schule als lernende Organisation die Frage nach den daraus resultierenden Lernfeldern für die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule. Inwiefern können die Gestaltungsmerkmale einer lernenden

Organisation für die Ausbildung relevant sein? Das Verständnis der Schule als lernende Organisation impliziert zweitens aber auch, dass die PH als Anspruchsgruppe und die berufspraktische Ausbildung als Teil der Entwicklungs- und Lernprozesse der Schule gesehen werden können. Die Bedeutung des Verständnisses der Schule als lernende Organisation stellt sich also auch hinsichtlich des Einbezugs der berufspraktischen Ausbildung in die Lernprozesse der Einzelschule. Inwiefern ist die berufspraktische Ausbildung für das organisationale Lernen der Einzelschule relevant?

Die Frage nach der Gestaltung von Praktika, die auf den gesamten Berufsauftrag ausgerichtet sind, erfordert aufgrund der dargelegten Ausgangslage eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten der Schule als lernende Organisation. Sie werden je aus organisationstheoretischer Perspektive (jeweils Kap. 3.1.X) und auf der Basis von Erkenntnissen zur Praxisausbildung in der LLB (jeweils Kap. 4.1.X) analysiert (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Schwerpunkte zur Analyse der Praktika als Teil der Schule als lernende Organisation

Erforderlich ist ...	Kapitelstruktur	
... eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen lernender Organisationen sowie der Gestaltung von Praktika.	3	Kap. 3.2.1: Grundlagen lernender Organisationen
	4	Kap. 4.2.1: Curricularer Aufbau und Gestaltungsformate von Praktika
... eine Auseinandersetzung mit der Schule als lernender Organisation sowie den Praktika dort.	3	Kap. 3.2.2: Schulen als lernende Organisationen
		Kap. 4.2.2: Praktikum als Teil der Schule als lernender Organisation

2.4.3 Praxislehrpersonen und Schulleitende in Praktika: Annahmen, Fragestellungen und Vertiefungsbedarf

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die Gestaltung der Aufgaben und Rollen von Organisationsmitglieder einerseits aus den Funktionen und Aufgaben ergeben, welche der Einzelschule übertragen sind und dass sie andererseits Teil von Interpretationsprozessen sind. Damit wird berücksichtigt, dass Schulen soziale Gebilde sind, deren formale Strukturen die Mitglieder bei der Arbeit an den gesetzten Zielen unterstützen und dass sie als Orte der Interaktion und Kommunikation sowie der Deutung verstanden werden können, zum Bei-

spiel von Berufsrollen und beruflichen Identitäten. Die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule wird deshalb hinsichtlich der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden reflektiert.

Vor diesem Hintergrund interessiert, wie die Praxislehrpersonen und Schulleitenden ihre Aufgabenfelder und ihre Rolle in der berufspraktischen Ausbildung verstehen. Da für die Aufgaben und die Rollen der Beteiligten in der Praxisausbildung kaum Referenzrahmen zur Verfügung stehen, ihre Arbeit in der Ausbildung aber weitgehend different ist zu ihren weiteren Aufgaben und Rollen an der Einzelschule, stellt sich die Frage, nach welchen Orientierungskriterien Praxislehrpersonen und Schulleitende ihre Rolleninterpretation vornehmen.

Die Frage nach der Gestaltung von Praktika an der Schule als lernende Organisation erfordert aufgrund der dargelegten Ausgangslage eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. Sie werden je aus organisationstheoretischer Perspektive (jeweils Kap. 3.1.X) und auf der Basis von Erkenntnissen zur Praxisausbildung in der LLB (jeweils Kap. 4.1.X) analysiert (vgl. Tab 4).

Tab. 4: Schwerpunkte zur Analyse der Aufgaben und Rollen der Schulleitenden und Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation

Erforderlich ist ...	Kapitelstruktur	
... eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Rollen von Lehrpersonen und Praxislehrpersonen an der Schule als lernender Organisation.	3	Kap. 3.3.1: Aufgaben und Rollen von Lehrpersonen an der Schule als lernende Organisation
	4	Kap. 4.3.1: Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen in der Praxisausbildung
... eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Rollen der Schulleitung an der Schule als lernender Organisation.	3	Kap. 3.3.2: Aufgaben und Rollen von Schulleitenden an der Schule als lernende Organisation
	4	Kap. 4.3.3: Aufgaben und Rollen der Schulleitung in der Praxisausbildung

Die Vertiefung des Erkenntnisinteresses erfolgt im nachfolgenden Kapitel 3 anhand organisations- und schultheoretischen Zugängen.

3 Lernende Schule aus schul- und organisationstheoretischer Perspektive

Ziel von Kapitel 3 ist die Darlegung einer organisationstheoretischen Grundlage und Referenz für eine Diskussion der Gestaltung von Praktika an der Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit. Die Auseinandersetzung mit den in Kapitel 2.4 festgelegten Themenschwerpunkten erfolgt anhand der Thematisierung zentraler Merkmale des Organisation-Umwelt-Verhältnisses der Einzelschule (Kap. 3.1), der theoretischen Annäherung an die Schule als Gestaltungs- und Handlungseinheit (Kap. 3.2) sowie der Beleuchtung der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitung im Qualitätsmanagement an der Einzelschule als eines spezifischen Teils des Verhältnisses zwischen Individuum und Organisation (Kap. 3.3). Eine Konklusion der Ausführungen der Kapitel 3.1 bis 3.3 sowie Ableitungen hinsichtlich der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule und im Besonderen hinsichtlich der damit einhergehenden Rollen und Aufgaben von Schulleitenden und Praxislehrpersonen schliessen Kapitel 3 ab (Kap. 3.4).

3.1 Bereiche der Organisation-Umwelt-Verhältnisse

Der Bedarf einer Vertiefung von Bereichen des Organisation-Umwelt-Verhältnisses ist einerseits im Verständnis der berufspraktischen Ausbildung als Teil der professionsrelevanten Nahtstelle zwischen der Einzelschule und der Pädagogischen Hochschule und andererseits in der konstituierenden Bedeutung der organisationalen Grenzen für die Organisation begründet. Für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen der Organisation und ihrer organisationalen Umwelt wird nachfolgend auf verschiedene theoretische Ansätze zurückgegriffen, wobei ein Schwerpunkt auf struktur-, handlungs- und systemtheoretische Ansätze gelegt wird (vgl. Kap. 2).

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Organisation-Umwelt-Verhältnisses beginnt mit der Thematisierung der Organisationssituation für die Ausbildung der Organisationsstrukturen, der organisationsstrukturellen Bedeutung der Organisationsdynamik und von Erwartungen, die an die Organisation gestellt werden (Kap. 3.1). Der zweite Themenbereich beschäftigt sich mit der Frage der Mitgliedschaft als Unterscheidungsmerkmal von Organisation und Umwelt (Kap. 3.2) und der dritte Problemzusammenhang versteht die Praxisausbildung

als Kooperationsanlass zweier Organisationen mit entsprechenden Bedingungen und Gestaltungsmerkmalen (Kap. 3.3).

3.1.1 Organisationssituation und Organisationsstrukturen

Die strukturtheoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Organisationssituation für die Ausgestaltung von Organisationsstrukturen bildet die Ausgangslage für die Thematisierung des Verhältnisses zwischen der Organisation und ihrer Umwelt (Kap. 3.1.1.1). Zugänge, welche auch Kritik an der beschriebenen strukturtheoretischen Perspektive aufnehmen, werden im Anschluss daran vorgestellt (Kap. 3.1.1.2).

3.1.1.1 Gestaltungssystem zwischen Situation und Strukturen

Die Vorstellung der Schule im Sinne eines rationalen Systems, einer Bürokratie mit Verordnungen, Erlassen und Anweisungen von „oben“ kollidiert – wie die sechs Merkmale der Schule als Organisation verdeutlichten (vgl. Kap. 2.3) – mit den Grenzen der Steuerbarkeit von Unterricht und Erziehung durch generelle Regeln und dem für professionelles Handeln erforderlichen Autonomieraum. Die gute Absicht, zu erziehen und bilden, erfordert von der Schule aber dennoch Formen und Prozessabläufe (vgl. Reh, 2008, S. 180). Organisationen ermöglichen Stabilität, Organisationsstrukturen unterstützen die für die Gestaltung von Schule notwendige Koordination und Abstimmung, das Zusammenwirken der Beteiligten sachlogisch und zeitlich (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 68 f., sowie Kap. 2.3). Deshalb stellt sich die Frage, wie Strukturen an der Schule entstehen und weiterentwickelt werden. Der strukturtheoretisch begründete Situative Ansatz (vgl. Kieser, 2014, S. 164 ff.) interessiert sich für die Zusammenhänge zwischen der Situation, in welcher sich eine Organisation befindet, und der Ausgestaltung ihrer Organisationsstrukturen. Sein Hauptziel besteht darin, „Unterschiede zwischen den formalen Strukturen verschiedener Organisationen durch Unterschiede in ihrer Situation zu erklären und aus diesen Erklärungen Orientierungshilfen für die praktische Organisationsgestaltung zu gewinnen“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 191). In der Ausbildung eines Grundverständnisses für die spezifische Ausgestaltung formaler Organisationsstrukturen wird denn auch seine Stärke gesehen (vgl. ebd., S. 42).

Im Interpretationsrahmen des Situativen Ansatzes (vgl. Abb. 7) wird die organisatorisch relevante Situation mit den Begriffen der internen und externen Situation oder auch des Kontextes (vgl. Kieser, 2014, S. 167) – beschrieben. Darunter werden Eigenschaften von Organisatio-

nen und ihrer Umwelt subsumiert, die sich für eine Analyse und Ausgestaltung der Organisation als relevant erwiesen haben, so zum Beispiel für die externe Situation die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen des Kontextes, die Kundenstruktur oder die Konkurrenzverhältnisse (vgl. Kieser & Walgenbach, 2010, S. 191, 200). Das Gestaltungssystem bildet ein wesentliches Element zwischen der Situation und den Strukturen (vgl. Abb. 7, mittlere Spalte). Es wird also nicht von einer direkten Determination der Organisationsstruktur durch die Organisationssituation ausgegangen und entsprechend nicht angenommen, die Situation diene als „Orientierungsrahmen, Restriktion oder Stimulus“ (ebd., S. 210). Im Analysebereich der Organisationsstrukturen werden diejenigen Aspekte differenziert, welche die sachliche und zeitliche Koordination, Harmonisierung und Synchronisierung von Aufgaben und Zuständigkeiten, Prozessen und Hierarchien regeln (vgl. Seitz & Capaul, 2005, S. 212).

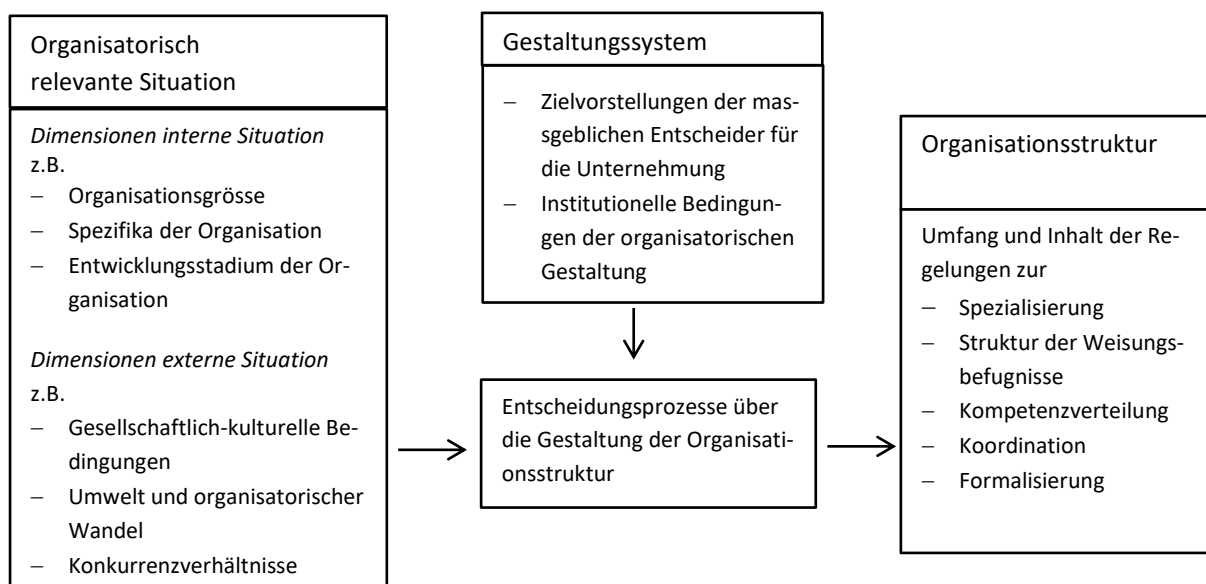


Abb. 7: Interpretationsrahmen für die Bezüge zwischen der Situation und der Organisationsstruktur (nach Kieser & Walgenbach, 2010, S. 209).

Wird davon ausgegangen, dass einzelne Organisationsbereiche mit unterschiedlichen Umwelten konfrontiert sind und sich Entwicklungen deshalb in unterschiedlicher Weise vollziehen, zeigt sich, dass für die gesamten Strukturentwicklungsprozesse aufwendigere Koordinationsmechanismen erforderlich sind. Dabei ist die Fachkompetenz der koordinierenden Person ein wesentlicher Faktor für gelingende Gestaltungs- oder auch Koordinationsprozesse (Lawrence & Lorsch, 1969, zit. nach Kieser, 2014, S. 175 f.).

3.1.1.2 Organisationslogik und Legitimation als strukturgebende Komponenten

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Situation der Organisation und der Ausbildung von Organisationsstrukturen hat Kritik am Situativen Ansatz hervorgerufen. Diese bezieht sich auf

- eine einseitige Wirkrichtung der Anpassung der Organisation an die Umwelt und damit das Ausblenden von Möglichkeiten der Organisation, Einfluss auf die Umwelt zu nehmen (vgl. Kieser, 2014, S. 182; 234);
- die Präferenz einer „beste Lösung“ für Umweltanforderungen (vgl. ebd., S. 233), was insbesondere auf der Basis der Erkenntnisse zur begrenzten Rationalität von Organisationen (March & Olsen, 1976) nicht haltbar ist;
- eine wenig elaborierte Berücksichtigung der spezifischen Logiken unterschiedlicher Organisationen (vgl. Kieser & Walgenbach, 2010, S. 41 f.);
- die im Neo-Institutionalismus vertretene Sichtweise, dass sich die Rationalität der Organisationsgestaltung nicht primär an deren Effizienz, sondern an der Legitimation gegenüber der Organisationsumwelt orientiert (vgl. ebd.).

In den folgenden Ausführungen wird auf jene zwei unterschiedlichen Ansätze eingegangen, welche je Antworten auf die beiden zuletzt genannten Kritikpunkte enthalten und damit auf die Organisationslogik und die Legitimation als strukturgebende Kompetente von Organisationen verweisen.

Der bereits in Kapitel 2.3.2 eingeführte strukturtheoretische Ansatz von Mintzberg (1992) ist eine Weiterentwicklung des Situativen Ansatzes, welche die Bedeutung der spezifischen Organisationslogiken für die Organisationsgestaltung berücksichtigt. Mintzberg interessiert sich für die Ausbildung von Organisationsstrukturen in Korrespondenz mit den Aufgaben der Organisation und konfiguriert Organisationstypen anhand eines Systems von sieben Kräften, die auf Organisationen einwirken bzw. in ihnen wirken. Der für das Verständnis der Schulorganisation relevante Typus der Profibürokratie ist eine der fünf möglichen Konfigurationen. Zu den sieben Kräften, die darauf einwirken, zählt Mintzberg die Führung und die Richtung, die Effektivität, die Tüchtigkeit, die Konzentration, die Innovation, die Zusammenarbeit und die Konkurrenz (vgl. Dalin, 1999, S. 82). Insbesondere aufgrund der besonderen Position und der komplexen Aufgabe der Lehrperson sowie der Umwelt der Schule wegen kommt er zum Schluss, dass die Schule mehr sei als eine Bürokratie (vgl. Mintzberg, 1992, S. 256) (vgl. Kap. 3.2.2).

Im soziologischen Neo-Institutionalismus wird davon ausgegangen, dass die Rationalität der Organisationsgestaltung nicht hinsichtlich der Effizienz oder wie bei Mintzberg unter Berücksichtigung organisationaler Spezifika erfolgt, sondern hinsichtlich der Legitimation (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 189). Organisationen werden als vertrauenswürdig und legitim angesehen, wenn Sie den kulturellen und gesellschaftlichen Werten und Mustern ihrer Umwelt entsprechen. Wandel in Organisationen kann deshalb durch Umwelterwartungen ausgelöst werden oder es kann zur Trennung der nach aussen sichtbaren Formalstrukturen und der inneren Aktivitätsstruktur von Organisationen kommen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 190; Walgenbach, 2014, S. 307). Bei der Schaffung solcher strukturähnlichen Bedingungen zu Legitimitätszwecken, sogenannter Isomorphismen, lassen sich nach DiMaggio & Powell (vgl. 1983) drei Mechanismen unterscheiden: Isomorphismus infolge von

- Zwang („coercive isomorphism“), wenn Organisationen mit Verpflichtungen durch andere Organisationen oder durch den Staat konfrontiert werden, auf staatlicher Ebene vor allem bei der Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen;
- Druck („normative isomorphism“), wenn Organisationen mit normativer Pressure konfrontiert werden, vor allem dem Einfluss von Professionsvereinigungen, Beratungsfirmen und Bildungsinstitutionen;
- Nachahmung („mimetic isomorphism“), wenn Isomorphismus als „Resultat der andauernden Beobachtung von Peers, Wettbewerbern und Kollaborateuren“ erfolgt (Hasse & Krücken, 2008, S. 73). Die Übernahmen erfolgen mit dem Ziel, über unsichere Umwelterwartungen sowie uneindeutige Problemlösungsstrategien hinwegzukommen.

Der im strukturtheoretischen Ansatz vertretenen Sichtweise der Situation werden in der Konzeption der organisationaler Felder (Di Maggio & Powell, 1983) Prozesse einer wechselseitigen Beeinflussung auf unterschiedlichen Aktivitätsebenen gegenübergestellt. Damit ändern sich die Grundannahmen. Es wird nicht mehr von Umwelten, sondern von institutionellen Kontexten oder Netzwerken gesprochen. Organisationen gelten in diesem Sinne als Bestandteil ihres institutionellen Settings und es eröffnen sich über den Legitimationsgewinn hinausgehende Reflexionsmöglichkeiten (vgl. Hasse & Krücken, 2008, S. 174). Dabei stellen sich zum Beispiel Fragen wie:

- Was entscheidet über Erfolgswahrscheinlichkeiten, wenn versucht wird, institutionelle Kontexte aktiv mitzugestalten?

- Was bestimmt darüber, wie vorhandene Gestaltungsspielräume ausgefüllt, d.h. wie sie genutzt werden?

Zu den wesentlichen Gelingensbedingungen scheint die interne Dynamik der Organisation zu gehören (Schaefers, 2009, S. 320 f.). Dabei kann zwischen frühen und späten Adaptoren unterschieden werden, d.h. zwischen Akteurinnen und Akteuren, die tatsächlich am gesetzten Ziel arbeiten, und solchen, die Standardreformpakete aufgrund starken Umweltdrucks übernehmen. Der aktiven Verarbeitung institutioneller Vorgaben kommt aus neo-institutionalistischer Sicht also eine hohe Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 321).

3.1.2 Mitgliedschaft als Differenzmerkmal zwischen Organisation und Umwelt

Die Bedeutung der Mitgliedschaft für die Wahrnehmung von Organisationsgrenzen wird aufgrund ihres konstituierenden Gehalts in der Begriffsexplikation der Organisation angesprochen (vgl. Kap. 2.3.3). Darin zeigt sich, dass sich der konstituierende Charakter der Mitgliedschaft aus der sinnhaften, durch andere Regeln und Erwartungen angezeigten Unterscheidung der Organisationen und ihrer Umwelt ergibt (vgl. Argyris & Schön, 1999; Tacke, 2004, S. 26). Indem ein Organisationsmitglied die Erwartungen der Organisation akzeptiert, fügt es sich ihren Entscheiden und ist in unterschiedlichem Ausmass dazu befugt, für die Organisation entscheiden und handeln zu können. Nachfolgend wird die Mitgliedschaft als wesentlicher Aspekt des Organisation-Umwelt-Verhältnisses zusätzlich zur eingangs dargelegten Perspektive aus systemtheoretischer Perspektive beleuchtet (Kap. 3.1.2.1) und es wird auf die Bedeutung des Rollenbewusstseins für das Handeln und Entscheiden im Auftrag der Organisation eingegangen (Kap. 3.1.2.2).

3.1.2.1 Mitgliedschaft ist Kommunikation und Anschlussfähigkeit

Der systemtheoretische Zugang zur Frage der Mitgliedschaft ermöglicht die Fokussierung der für die Praxisausbildung relevanten Aspekte der kommunikativen Prozesse und der Fragen der Anschlussfähigkeit (vgl. Kap. 2.2). Die Ausgangslage einer systemtheoretischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Mitgliedschaft setzt bei der Komplexität und der Kontingenz – dem Gegebenen vor dem Horizont seiner möglichen Abwandlungen – als Kardinalproblemen der heutigen Gesellschaft an (vgl. Luhmann, 1984/2015). Von der gesellschaftlichen Komplexität und Kontingenz ausgehend wird in der Systemtheorie die Frage nach sozialen Prozessen zur Produktion und zur Eindämmung von Komplexität und Kontingenz gestellt (vgl. Martens &

Ortmann, 2014, S. 407). Sozialen Systemen und damit Organisationen kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu. Sie errichten mit der systemeigenen Kommunikation eine Differenz zur Umwelt, wobei die Mitgliedschaftsregeln als Teil dieser Kommunikation betrachtet werden. Im systemtheoretischen Verständnis entscheidet das System aus seinem gegenwärtigen Zustand heraus, was relevant oder irrelevant und was passend und anschlussfähig ist – und was eher nicht (vgl. Werber, 2013, S. 66). Damit bildet die Anschlussfähigkeit einen wichtigen Aspekt zur Ausbildung von Organisationsgrenzen und entsprechend zur Komplexitätsreduktion: „Erst die sinnhafte Verkettung von Kommunikation erzeugt ein soziales System“ (Aderhold & Jutzi, 2003, S. 130). Die Anschlussfähigkeit ist dabei nicht unbegrenzt, was auf die Systemreferenz und die Strukturdetermination zurückgeführt werden kann. Mit dem Begriff der Systemreferenz wird darauf verwiesen, dass in bestimmten Situationen jeweils unterschiedliche Systeme relevant sind und es darauf ankommt, welches gerade angesprochen wird. Dabei kann sich die Systemreferenz auch hinsichtlich der an einem System Beteiligten (zum Beispiel Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen) unterscheiden (vgl. Aderhold & Jutzi, 2003, S. 132). Zur Strukturdetermination gehört demgegenüber unter anderem die Geschichte des Systems, im Bereich des organisationalen Lernens zum Beispiel jene der (gescheiterten) Organisationsentwicklungsprojekte (vgl. ebd., S. 131).

Insbesondere anhand unterschiedlicher Systemreferenzen sowie der Relevanz und der Anschlussfähigkeit kann abstrakt unterschieden werden zwischen dem, was von einem System als Umwelt behandelt wird, und dem, was eine externe Beobachterin oder ein externer Beobachter als Umwelt sehen könnte. Werden Organisationen als Systeme koordinierter Handlungen verstanden, wird nicht nur von mehreren Umwelten ausserhalb, sondern auch von solchen innerhalb der Organisation ausgegangen. So kann das System Schule als komplexe Organisation mit vielen System-Umwelt-Verschachtelungen gelten (vgl. Fend, 2008, S. 129). Das, was dabei als Umwelt angesehen wird, ist je nach Perspektive der Beteiligten unterschiedlich. Für die Lehrpersonen bilden beispielsweise die Vorgaben der Politik und der Verwaltung wie auch die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Klasse sitzen, je eine Umwelt. Für die Schülerinnen und Schüler wiederum sind zum einen die Lehrpersonen ein konstitutiver Teil ihrer Umwelt, zum anderen aber auch die Erwartungen der Eltern und der Mitschülerinnen und Mitschüler (Fend, 2008, S. 129). Um das Verhalten von Systemen zu verstehen, ist deshalb wichtig, „die Konstruktion des Systems zu beobachten, insbesondere die systemrelevante Konstruktion der Umwelt“ (Aderhold & Jutzi, 2003, S. 132).

3.1.2.2 Mitgliedschaft als Teil der Rollenklarheit

Die Relevanz der unter systemtheoretischen Gesichtspunkten beschriebenen Verhältnisse an der System- beziehungsweise Organisationsgrenze wird nachfolgend anhand von Erkenntnissen zur Bedeutung der Rollenklarheit an Schulen weiter expliziert.

Mit dem Entscheid zur Mitgliedschaft übernimmt das Mitglied eine Mitgliederrolle. Damit sind die Erwartungen der Organisation verbunden, die aber zugleich auch dazu beitragen, situative Abstimmungen zu entlasten (Luhmann, 1964, zit. nach Blutner, 2004, S. 146). Voraussetzung ist dabei, dass, „die Entscheidung zur Mitgliedschaft *unter Kenntnis* der Mitgliedschaftsbedingungen gefällt wird und dass das Mitglied *zuvor* seine Motive für die Mitgliedschaft prüft“ (Blutner, 2004, S. 147, Kursivsetzung im Original). Deshalb sind zum Beispiel gegenseitige Erwartungen beziehungsweise Bedingungen vor Ort (Stellenprofil, Profil der Schule) in einen Stellenbesetzungsprozess einzubeziehen. Fällt diese Klärung aus irgendeinem Grund unvollständig aus, können Erwartungen virulent bleiben. Die Organisation Schule kann dann nicht oder nur eingeschränkt mit erwartungsgerechtem Handeln rechnen, wodurch der Handlungsvollzug in der Schule als Organisation behindert werden (vgl. ebd., S. 147 f.) und ein „Teufelskreis wechselseitigen Missverstehens“ entstehen kann (ebd., S. 148). Eine geringe Erwartungsstandardisierung kann zudem zur Folge haben, dass es Lehrpersonen schwerfällt, zwischen den Rollenanforderungen und ihrer Person insgesamt zu unterscheiden. Differenzen zwischen der Orientierung an individuell gesetzten Anforderungen und dem erwarteten Handeln seitens der Organisation können so immer wieder zu Irritationen führen (vgl. ebd.). Im Gegenzug kann davon ausgegangen werden, dass geklärte Erwartungen und eine gute Passung zwischen den persönlichen Stärken und der Profilbildung sowie der programmatischen Ausrichtung der Schule als günstige Voraussetzungen für die Personal- und Organisationsentwicklung bezeichnet werden können (vgl. Bellenberg, Böttcher & Klemm, 2001, zit. nach Schaefers, 2004, S. 160 f.). Allerdings hat Schaefers in einer Studie zum Stellenwert des Schulprogramms bei Neueinstellungen festgestellt, dass in erster Linie der persönliche Eindruck sowie die passende Fächerkombination über die Auswahl und die Einstellung von Bewerbenden entscheiden. Die Übereinstimmung von persönlichem Profil und Schulprogramm beziehungsweise die Passung der neu eingestellten Person mit dem Programm der Einzelschule tritt bei der Umsetzung von Ausschreibungsverfahren daher in den Hintergrund (vgl. ebd., S. 163). Angesichts dessen stellt sich mit Schaefers die Frage, inwiefern diese Ausgangslage eine sinnvolle

Verbindung zwischen der pädagogischen Autonomie einer Schule und ihrer Personalautonomie schwächt (vgl. ebd., S. 167).

3.1.3 Kooperationen als Teil der Organisation-Umwelt-Beziehung

Die berufspraktische Ausbildung als gemeinsamer Auftrag von Pädagogischen Hochschulen und Schulen und damit als Kooperationsaufgabe der beiden Institutionen begründet das Erkenntnisinteresse nach den Formen und Bedingungen von Kooperationen. Die Gliederung von Kapitel 3.1.3 nimmt zentrale Inhaltsbereiche der im ersten Unterkapitel (Kap. 3.1.3.1) dargelegten Begriffsexplikation auf. Dementsprechend werden die Ziel- und die Aufgabenorientierung von Kooperationen besprochen (Kap. 3.1.3.2) und es wird auf die Reziprozität, die Kommunikation, das Vertrauen und die Autonomie, die allesamt bedingende Elemente von Kooperationen darstellen, eingegangen (Kap. 3.1.3.3).

3.1.3.1 Kooperation als Form institutioneller und individueller Zusammenarbeit

Kooperation kann in einer weiten Definition „als Form gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen bzw. als soziale Interaktion“ bezeichnet werden (Spiess, 2004, S. 194). Für die Auseinandersetzung mit Kooperation wird in der vorliegenden Arbeit auf die organisationspsychologische Begriffsdefinition von Spiess (ebd., S. 199) zurückgegriffen:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.

Für die Reflexion der Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Schule bei der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung von Studierenden eignet sich die Definition aufgrund ihrer strukturellen Offenheit und der Ausrichtung auf Kernbedingungen. Kooperation im Sinne der Definition ist nicht auf bestimmte arbeitsorganisatorische Voraussetzungen oder Organisationsstrukturen festgelegt. Dies kommt den unterschiedlichen Ausbildungsformaten in der Praxisausbildung entgegen (vgl. Kap. 4.2). Die Nennung von Kernbedingungen wie Ziel- und Aufgabenorientierung, Kommunikation und Reziprozität, Vertrauen und Autonomie ermöglicht einerseits eine Abgrenzung der Kooperation von anderen Formen kollegialer Interaktion und andererseits ergibt sich daraus eine Anschlussfähigkeit an Themen der

Schul- und Organisationsforschung (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006b, S. 207). Im Folgenden wird die Bedeutung der genannten Kernbedingungen für Kooperationen näher ausgeführt. Dabei wird deutlich, dass Kooperation hinsichtlich der Arbeitsaufgabe sachliche und hinsichtlich der Qualität der Beziehungen personale Aspekte umfasst (vgl. Spiess, 2004, S. 210).

3.1.3.2 Kooperation ist intentional: Ziel- und Aufgabenorientierung

Kooperationen können als Versuch der gemeinsamen Zielerreichung gesehen werden, die durch vertragliche Verpflichtungen, formale Kontrollstrukturen, Hierarchien und Regeln strukturiert sind (vgl. Spiess, 2004, S. 210). Gemeinsam getragene, transparente und klar formulierte Ziele sind für effektive Kooperationen essenziell, wobei der subjektiv redimensionierten Arbeitsaufgabe (vgl. Spiess, 2004, S. 210) sowie der Einschätzung der Zielinterdependenz durch die Beteiligten (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 207) ein besonderer Stellenwert zukommt: Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Individuen ihre Ziele aus Eigeninteresse verfolgen. Damit sie sich auf eine Kooperation einlassen, müssen sie deshalb eine positive Interdependenz zwischen ihren Zielen und den Zielen der anderen feststellen. Liegt ein Konkurrenzverhältnis vor (negative Zielinterdependenz) oder versuchen die Einzelnen ihre Ziele unabhängig voneinander zu erreichen, sinkt die Wahrscheinlichkeit für Kooperation.

Die Zielbeschaffenheit und die Qualität der Kooperation werden nebst den individuellen Dispositionen auch durch äussere Erfordernisse, strategische Überlegungen sowie die Art und Weise der Arbeitsorganisation und Arbeitsabstimmung beeinflusst (vgl. Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, S. 19 ff.). Bei der strategischen Dimension von Kooperationen kann zwischen individuellen Zielen und Gruppenzielen unterschieden werden (vgl. ebd., S. 22 f.). Sind Gruppen erkennbar, dann kann davon ausgegangen werden, dass Mitglieder der eigenen Gruppe bevorzugter behandelt werden als Nichtgruppenmitglieder (vgl. Avermaet, 1995, S. 137, zit. nach Ahlgrimm et al., 2012, S. 22 f.). Im Schulbereich können dabei sowohl der Intra- als auch der Intergruppenansatz relevant sein: Je nachdem, ob die Abgrenzung von anderen Kollegien oder die Zugehörigkeit zu Teilgruppen (z.B. Fachschaften) für die Verfolgung der Ziele ausschlaggebend ist, entsteht Rivalität, Konkurrenz oder Kooperation. Dies deutet auch auf die Notwendigkeit des Umgangs mit Konflikten in kooperativen Arbeitsverhältnissen hin. Steht bei einer Kooperation der Vertrag im Vordergrund, ist es möglich, dass Kooperationen vorrangig aus Gründen der Aussenwirkung, zum Beispiel mit Blick auf die Modernität oder die Legitimität, eingegangen werden. Das Verhalten, das aus dieser Art von Kooperation resultiert,

bleibt somit trotz Vertrags offen, weshalb solche Kooperationen auch als Pseudokooperationen bezeichnet werden (vgl. Ahlgrimm et al., 2012).

Die Qualität der Kooperation kann vom einfachen Austausch bis hin zur Kokonstruktion reichen, wobei mit den graduellen Unterschieden in der Qualität zugleich auch der Grad der Schwierigkeit der Kooperation zunimmt (vgl. Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011, S. 227). Zudem ändert sich dadurch auch die Funktion der Kooperation auf der organisationalen oder der individuellen Ebene. Eine Zunahme und eine Intensivierung der Zusammenarbeit sind deshalb nicht a priori für jede Situation und jede Aufgabe passender. Die graduellen Unterschiede werden in der Literatur (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 209 ff.; Wecker & Fischer, 2014) unterschiedlich abgestuft und benannt. Nachfolgend wird zwischen dem Austausch, der arbeitsteiligen Kooperation sowie dem kollaborativen Arbeiten beziehungsweise der Kokonstruktion unterschieden.

Kooperation als Austausch zeichnet sich durch eine gemeinsam zu lösende Aufgabe, wechselseitige Informationen über Inhalte und Gegebenheiten sowie den Austausch von Material aus. Die Beteiligten arbeiten primär individuell. Die Intensität der gegenseitigen Unterstützung erfolgt in Abhängigkeit von der Zielstruktur, wobei von einer hohen gegenseitigen Unterstützung ausgegangen werden kann, wenn die Gruppenleistung und nicht die individuelle Leistung im Vordergrund steht. Der Austausch geht mit einem hohen Ausmass an Autonomie einher. Auch wenn der Austausch als „Low-cost-Form“ der Kooperation bezeichnet werden kann (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 210), ist ein Minimum an Vertrauen und Gegenseitigkeit nötig. Die Informationssuche bei Gruppenmitgliedern darf nicht als Inkompetenz abgewertet werden.

Die *arbeitsteilige Kooperation* gründet in Aufgabenstellungen, die eine verteilte Bearbeitung erlauben oder sogar nahelegen (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 210). Im Verständnis der Kooperation als Arbeitsteilung steckt der Grundgedanke, dass Arbeiten, welche für Einzelne zu komplex oder zu umfangreich sind, aufgeteilt und zielorientiert koordiniert werden müssen (vgl. Kieser & Walgenbach, 2010, S. 94). Es ist also auch hier keine gemeinsame Arbeit vorgesehen. Die Kooperation beruht vielmehr auf gut aufeinander abgestimmten, arbeitsteiligen Beiträgen, bei deren Verteilung die Neigungen und Kompetenzen der Mitglieder berücksichtigt werden. Dazu bedarf es einer präzisen Zielsetzung sowie einer gemeinsamen Planung der Aufgabenteilung und -zusammenführung. Die Koordination wird in der Regel von übergeordneten Stellen oder gleich von den Beteiligten selbst vorgenommen (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 21).

Die Autonomie der Mitglieder besteht primär in der Ausführung der Arbeiten, wird jedoch durch die gemeinsam vereinbarte Zielsetzung und die Ergebniserwartung beschränkt. Die Orientierung daran erfordert wiederum gegenseitiges Vertrauen. Obwohl pädagogische Aufgabenstellungen nicht wie im technischen Bereich in Teilprozesse zerlegbar sind, finden sich Aufgabenstellungen, die arbeitsteilig bearbeitet werden können, auch in der Schule, so zum Beispiel die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten oder die Erstellung und Korrektur von Prüfungen (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 210). Befunde zur Diversität in Gruppen verweisen auf höhere Produktivität und Effektivität, wenn in Kooperationen komplementäre, für die zu lösende Aufgabe relevante Fähigkeiten eingebracht werden können (vgl. Spiess, 2004, S. 222).

Beim *kollaborativen Arbeiten* schliesslich werden die Aktivitäten mit dem Ziel, ein gemeinsames Verständnis des Problems aufzubauen, koordiniert und synchronisiert:

Die einzelnen Gruppenmitglieder arbeiten ... nicht unabhängig voneinander an Teilaufgaben, deren Ergebnisse am Ende zusammengefügt werden. Stattdessen ist Denken bzw. Problemlösen so zwischen den Gruppenmitgliedern verteilt, dass ihre kognitiven Aktivitäten bei der Lösung eines Problems ineinandergreifen und aufeinander aufbauen. (Wecker & Fischer, 2014, S. 277 f.)

Gräsel et al. (2006b, S. 210 f.) verwenden dafür den Begriff „Kokonstruktion“ und heben noch deutlicher die Bedeutung der Reziprozität hervor:

Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (koko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.

Lerntheoretisch wird der Wert der Kokonstruktion unter Verweis auf Arbeiten zum kooperativen Lernen (vgl. Borsch, 2015; Renkl & Mandl, 1995) und zum situierten Lernen (vgl. Lave & Wenger, 1991) begründet. Aus organisationstheoretischer Sicht ist die Kokonstruktion ein wichtiger Faktor für die Effektivität von Innovationen, deren Implementation und der Entscheidungsfindung (vgl. Fullan, 1999; Kremers, 2016; West & Hirst, 2003). Aufgrund einer aufgabenbezogenen Zielstellung sowie Abstimmungen im Hinblick auf den Arbeitsprozess ist die Autonomie der Einzelnen stärker eingeschränkt als bei den anderen Kooperationsformen. Das gegenseitige Vertrauen erhält dabei einen hohen Stellenwert: „Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stossen können“ (Gräsel et al., 2006b, S. 211). Dementsprechend sind der Aufwand für Abstimmungen und die Gefahr von sachlichen und sozialen

Konflikten im Vergleich mit den anderen beiden Kooperationsformen grösser; eine kokonstruktive Kooperation ist als „high cost“ zu bezeichnen (vgl. ebd.). Die Bedeutung dieser Kooperationsform für die Lehrperson und für die Schule korrespondiert mit dem Verständnis von Kooperation als Anreiz und Anforderung: Die Kokonstruktion und damit die auftragsbezogene Entwicklung gemeinsamer Ideen, Materialien und Konzepte ermöglichen der Lehrperson die Förderung der Qualität ihres Arbeitens und eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen bzw. ihrer Professionalität durch Anregungen und Reflexion (vgl. ebd.). Kokonstruktive Kooperationen sind im Lehrberuf von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung des Unterrichts wichtig. Dabei nimmt die Kokonstruktion im Teamteaching und in der persönlichen Qualitätsentwicklung eine grundlegende Stellung ein (vgl. Landwehr, 2003; Vogt & Zumwald, 2012). Die Initiierung von Kooperationen aus Arbeitsteilung erfordert bei der Schule allerdings besondere Anstrengungen beziehungsweise die Überwindung traditioneller struktureller und räumlicher Kooperationsbedingungen. Nebst den bisher erwähnten Faktoren können auch Koordinationsinstrumente, zum Beispiel das Ermöglichen von Selbstabstimmung, Kooperationen stützen (vgl. Kieser & Walgenbach, 2010, S. 295). Weil davon ausgegangen werden kann, dass Organisationen ihre Strukturen erst dann stärker formalisieren, wenn gravierende Koordinationsprobleme auftreten, erfolgen die entsprechenden Entwicklungen oft nicht kontinuierlich, sondern erst beim konkreten Vorliegen von Problemen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Koordinationsinstrumente an grösseren oder wachsenden Organisationen öfter implementiert werden als an kleineren (vgl. ebd., S. 299).

3.1.3.3 Reziprozität, Kommunikation, Vertrauen und Autonomie in Kooperationen

Von der Ausgestaltung der Reziprozität von Kooperationen hängt ab, inwiefern das ihnen zugesprochene Potenzial zur Förderung von Wissen, Verstehen, Kompetenzen und Interessen, aber auch von Selbstvertrauen und positiven Einstellungen genutzt werden kann (vgl. Wecker & Fischer, 2014, S. 296). Weil Kooperationen soziale Situationen sind, können sich bei den Kooperierenden eine sozialen Aktivierung¹³ wie auch eine soziale Hemmung ergeben, was sich auf ihre Leistungen auswirken kann. Das heisst, dass ganz allgemein der soziale Einfluss auf die Erbringung von Leistungen zu beachten ist (vgl. Wilke & Wit, 2002, zit. nach Spiess, 2004,

¹³ Ein exemplarisches Phänomen dafür ist die soziale Erleichterung („social facilitation“), bei der eine Verbesserung der individuellen Leistung allein durch die Anwesenheit anderer zustande kommt (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, zit. nach Spiess, 2004, S. 198).

S. 198). Nebst der Organisation und der Intention der Arbeitsteilung kommt es bei Kooperationen daher auch auf die Art und Weise der Kommunikation, die Vertrauensbildung sowie die Autonomieräume an.

Kommunikation kann ohne Kooperation, Kooperation jedoch nicht ohne umfassende Kommunikation stattfinden (vgl. Spiess, 2004, S. 221). Die Bedeutung der Kommunikation für Kooperationen erstreckt sich auf die Zielabstimmung, den Informationsaustausch, die wechselseitige Kommunikation, die gegenseitige Unterstützung sowie die konstruktiven Problemdiskussionen und Konfliktlösungen (vgl. ebd., S. 199). Die Art und Weise, in der dies erfolgt, verweist auf die Kommunikationspolitik der Organisationsleitung, die Kommunikationsstrukturen sowie das Kommunikationsverhalten der Organisationsmitglieder. Spiess (vgl. ebd.) favorisiert diesbezüglich bestimmte Arten und Funktionen von Kommunikation in Organisationen. So sei gerade bei der vertikalen Kommunikation auf die Zweiseitigkeit und den dialogischen Charakter der Kommunikation zu achten. Kommunikation sei als Instrument der Motivation und Mittel der Partizipation zu sehen; ein Kommunikationsstil, der Offenheit und Ansprechbarkeit signalisiert, sei eine wichtige Bedingung der Vertrauensbildung.

Bei Kooperationen in Organisationen ist das Vertrauen in andere ebenso wichtig wie das Vertrauen in die formalen Abläufe (vgl. Spiess, 2004, S. 211). Obwohl intuitiv zuerst an das Vertrauen zwischen individuellen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern gedacht wird, gilt die Bedingung des Vertrauens auch auf der organisationalen Ebene: „Übereinkunft besteht darin, dass Vertrauen kooperatives Verhalten ermöglicht, organisationale Formen wie z.B. Netzwerkbeziehungen fördert, Konflikte und Transaktionskosten reduziert, die schnelle Bindung von ad hoc Arbeitsgruppen erleichtert und effektive Antworten auf eine Krise darstellen kann“ (ebd., S. 214). Die Bedeutung des Vertrauens für Kooperationen hängt mit der Abschätzbarkeit der Handlungen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner und dem Einschätzen ihrer Verlässlichkeit zusammen. Zudem ist es eine wichtige Grundlage für die konstruktive Handhabung von beziehungs- und aufgabenbezogenen Konflikten (Gräsel et al., 2006b). In beiden Bereichen geht es um die Wahrnehmung von Sicherheit und Orientierung für die eigene Person sowie um potenzielle Bedrohungen des Selbstwertgefühls. Zudem ist das Sicherheitsempfinden ein wichtiger Prädiktor für das Experimentieren mit neuen Handlungsalternativen in Arbeitskontexten (vgl. Edmonson, 1999, 2003, zit. nach ebd., S. 208). Die verbreitete normative Sicht auf Kooperation, die davon ausgeht, dass sich Vertrauen und Misstrauen ausschliessen, kann zugunsten der Annahme der Unabhängigkeit von Vertrauen

und Misstrauen sowie der Möglichkeit ihrer Koexistenz vernachlässigt werden (vgl. Spiess, 2004, S. 217 f.). Denn nach Spiess (ebd., S. 216) kann Vertrauen infolge verschiedener anderer Ursachen verloren gehen als durch Misstrauen. Während eine schwerwiegende Verletzung – zum Beispiel auf der Ebene der gegenseitigen Identifikation – Vertrauen unmittelbar beseitigen kann, verlaufen andere Formen des Vertrauensverlusts allmählich.

Autonomie ist nicht nur zur Ausübung professioneller Tätigkeiten im Rahmen professioneller Bürokratien erforderlich und damit für das „Koordinationsproblem“ von Schulen mitverantwortlich (vgl. Kap. 2.3.2), sondern sie ist auch eine Bedingung für das Zustandekommen von Kooperationen: „Eine kooperative Situation setzt ... ein gewisses Mass an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der beteiligten Partner voraus, die *relative* Autonomie der Akteure ist bedeutsam“ (Spiess, 2004, S. 199, Kursivsetzung im Original). Deshalb ist auch auf der organisationalen Ebene eine Berücksichtigung von Freiheitsgraden für die Selbstorganisation der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner erforderlich (vgl. ebd., S. 211). Die Autonomie ist zudem nicht einseitig zu denken. Aufgrund des einer Kooperation inhärenten Beziehungsverhältnisses zwischen den Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern ist das Verfügen über autonome Handlungs- und Entscheidungsräume bei der Zielerreichung an gegenseitige Abhängigkeit gebunden (Marr, 1992, zit. nach Spiess, 2004, S. 211). Im Kontext von Gruppenarbeit ist Autonomie auf der individuellen Ebene ein ambivalentes Merkmal (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 208): Zu viel individuelle Autonomie verhindert echte Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für die Aufgabe, zu wenig erlebte Autonomie wirkt motivationsvermindernd (Johnson & Johnson, 2003, zit. nach Gräsel et al., 2006b, S. 208).

3.1.4 Zusammenfassung theoretischer Grundlagen zum Organisation-Umwelt-Verhältnis
Die nachfolgend ausgeführten Aussagen fassen die zentralen Inhalte der ausgewählten Themenaspekte des Organisation-Umwelt-Verhältnisses zusammen. Sie bilden die Basis für ein Fazit zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Die Organisationsgestaltung steht in Bezug zu organisationsinternen und -externen Einflussfaktoren und Motiven. Ansätze aus verschiedenen theoretischen Richtungen bieten Erklärungen für die Erhellung des Verhältnisses zwischen der internen und der externen Situation einer Organisation und für deren organisationsstrukturelle Ausgestaltung. In Kapitel 3.1 wurden ausgewählte Ansätze expliziert. Die Ausführungen zum Situativen Ansatz (vgl. Kieser, 2014)

verweisen darauf, dass sich die Organisationsstruktur hinsichtlich der organisatorisch relevanten Situation bewähren muss. Für den organisationalen Gestaltungsprozess sind deshalb aufwendige Koordinationsmechanismen erforderlich, bei denen die Fachkompetenz der koordinierenden Person als wesentlicher Faktor gilt. In der Weiterentwicklung des Situativen Ansatzes durch Mintzberg (1992) wird betont, dass die Bezugnahme zwischen Situation und Organisationsstrukturen gegenseitig gedacht werden müsse und dass auch die organisationsspezifische Dynamik einzubeziehen sei. Die Begründung der Organisationsgestaltung anhand des Legitimitätsparadigmas des Neo-Institutionalismus (Meyer & Rowan, 1977) wiederum bezieht sich auf eine Organisationsgestaltung, die sich an kulturell und historisch bedingten Handlungsmustern und Werten orientiert, andere Organisationen nachahmt oder auf Zwang oder Druck reagiert. Wird in organisationalen Netzwerken und institutionellen Kontexten gedacht (Di Maggio & Powell, 1983), kann von einer wechselseitigen Beeinflussung auf unterschiedlichen Aktivitätsebenen ausgegangen werden. Die hierbei bedeutende interne Dynamik einer Organisation zeigt sich zum Beispiel an der Unterscheidung von Akteurinnen und Akteuren, die Zielsetzungen früh adaptieren, und solchen, die Standards übernehmen. *Fazit:* Von der Annahme ausgehend, dass die berufspraktische Ausbildung als zusätzliche Funktion und Aufgabe der Einzelschule verstanden werden kann, stellt sich vor dem Hintergrund der geschilderten theoretischen Erkenntnisse die Frage nach den aus der Sicht der Beteiligten vorhandenen und für die berufspraktische Ausbildung relevanten organisationsstrukturellen Gestaltungsmerkmalen. Wo gibt es aus der Sicht der Organisationsmitglieder an der Schule gute Passungen zwischen Situation und Organisationsstruktur und wo gibt es neuralgische Punkte? Inwiefern werden diesbezüglich organisationsinterne und -externe Erwartungen wahrgenommen? Wer koordiniert mit welchen Entscheidungsbefugnissen? Die Frage, inwiefern eine Einzelschule ihre Organisation ausgestaltet, hängt also von organisationalen Dynamiken und Zielsetzungen, aber auch von Argumenten der Legitimität, Zwang, normativem Druck wie auch Lernen durch Nachahmung ab.

Eine Organisation existiert in Differenz zu ihrer Umwelt. In den ausgewählten theoretischen Perspektiven zeigt sich, dass die organisationseigenen Erwartungen, Regeln, Normen und Entschiede für eine Organisation konstituierend sind. Die Umstände der Mitgliedschaft und damit die Bedingungen des Eintritts und Austritts aus der Organisation beziehen sich darauf. Aus systemtheoretischer Sicht regeln Organisationen von ihrem gegenwärtigen Zustand aus, was anschlussfähig ist. Die Begrenzung der Anschlussfähigkeit kann auf die Systemreferenz und

die Strukturdetermination zurückgeführt werden. Organisationen regeln somit über die soziale Dimension – das heisst die Umstände der Mitgliedschaft und der Rollengestaltung –, „welche Handlungen im System in Betracht kommen können und welche der Umwelt zugerechnet werden“ (Werber, 2013, S. 66 f.). *Fazit:* Die systemtheoretische Perspektive erhellt die existenzielle Bedeutung von Mitgliedschaftsregeln für die einzelne Organisation. Sie zeigt auf, dass die Mitgliedschaftsbedingungen von den an der Organisation ausgebildeten Normen, Regeln und Handlungen sowie von der Anschlussfähigkeit daran abhängen. Wird davon ausgegangen, dass Schulen aus mehreren Teilsystemen bestehen, kann angenommen werden, dass diese ihre je eigenen Differenzierungsschemata aufweisen und auf diese Weise die Grenzen zur Umwelt kommunizieren. Für die berufspraktische Ausbildung stellt sich deshalb die Frage, inwiefern die verschiedenen Formate von Praktika und die damit einhergehenden Regeln, Normen und Handlungen zu denjenigen der Organisation oder ihrer Teilsysteme passen und wo eine Abgrenzung stattfindet. Hinsichtlich der Umstände der Mitgliedschaft interessieren die Mitgliedschaftsverhältnisse der Praxislehrpersonen, der Schulleitenden und der Studierenden im Kontext der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule: Inwiefern sind die organisationalen Bedingungen vor Ort sowie und die Erwartungen der (neuen) Organisationsmitglieder geklärt, sodass die Rolleninterpretation, der Handlungsvollzug und damit auch Entscheide für die Organisation beziehungsweise die Akzeptanz von Entscheiden der Organisation für alle befriedigend erfolgen können?

Kooperationen zeichnen sich durch geklärte Zielsetzungen und Aufgabenstellungen aus. Die Zielbeschaffenheit, die Qualität der Kooperation und damit die Art und Weise der Aufgabenstellung werden nicht nur durch individuelle Dispositionen, sondern auch durch äussere Erfordernisse, strategische Überlegungen sowie die Art und Weise der Arbeitsorganisation beeinflusst (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 19 ff.). *Fazit:* Zur Reflexion der Frage, inwiefern die Praxisausbildung als Kooperationsaufgabe der Pädagogischen Hochschule und der Einzelschule verstanden werden kann, ist eine Auseinandersetzung mit den strategischen Absichten, den gemeinsam getragenen Kooperationszielen, der Einschätzung der Zielinterdependenz der Beteiligten, den eingesetzten Ressourcen und dem Verständnis der gemeinsamen Aufgabe notwendig.

Eine gelingende Kooperationsarbeit erfordert nebst gemeinsam vereinbarten Zielsetzungen und Aufgabenstellungen die Klärung gegenseitiger Erwartungen, Reziprozität, die Gestal-

tung von Autonomieräumen und weitere Massnahmen der Vertrauensbildung wie zum Beispiel Offenheit, Loyalität und Kommunikation. Weil Kooperationen soziale Situationen sind, hängt es unter anderem von der Ausgestaltung der Reziprozität ab, inwiefern das den Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zugesprochene Potenzial, zum Beispiel in Bezug auf Kompetenzen und Interessen, Selbstvertrauen und positive Einstellungen, in der Kooperation entwickelt werden kann (vgl. Wecker & Fischer, 2014, S. 269). Kommunikation ist in Kooperationen von der Zielabstimmung über den Informationsaustausch bis hin zur konstruktiven Problemdiskussion und Konfliktlösung notwendig. Vertrauen in die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner wie auch in die formalen Abläufe, das heisst Vertrauen auf der individuellen und auf der organisationalen Ebene, ermöglicht die Abschätzbarkeit der Handlungen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner und die Einschätzung der Verlässlichkeit (vgl. Spiess, 2004, S. 211). Autonomie eröffnet Entscheidungs- und Handlungsfreiheit sowie Freiheitsgrade für die Selbstorganisation. Ein Zuviel an Autonomie schwächt jedoch die Kohäsion, während zu wenig Autonomie die Motivation beeinträchtigen kann (vgl. Gräsel et al., 2006b, S. 208; Spiess, 2004, S. 199 ff.). *Fazit:* Zur Reflexion der Frage, inwiefern die Praxisausbildung als Kooperationsaufgabe der Pädagogischen Hochschule und der Einzelschule verstanden werden kann und wo allenfalls Stärken und Schwächen wahrgenommen werden, ist auch eine Auseinandersetzung mit den dargelegten Kooperationsbedingungen erforderlich.

3.2 Merkmale und Konzepte der Schule als lernender Organisation

In der Konklusion zu Kapitel 2 wurde das Erkenntnisinteresse formuliert, mit der vorliegenden Arbeit einerseits Lernfelder an der Schule als lernender Organisation für die berufspraktische Ausbildung näher zu explizieren und andererseits die Frage zu erörtern, inwiefern die berufspraktische Ausbildung als Teil der Entwicklungs- und Lernprozesse der Schule verstanden werden kann (vgl. Kap 2.4.2). Kapitel 3.2 setzt sich vertieft mit den Merkmalen und Konzepten der Schule als lernender Organisation auseinander, um auf diese Weise Referenzen für das formulierte Interesse aufzuarbeiten. Die ersten beiden Unterkapitel nehmen zwei unterschiedliche Zugänge zur Schule als lernender Organisation auf. Der erste Zugang ermöglicht eine Grundlegung aus organisationstheoretischer Perspektive (Kap. 3.2.1), während der zweite Zugang (Kap. 3.2.2) auf die Schule als lernende Organisation im Speziellen eingeht. Kapitel 3.2

wird mit einer Zusammenfassung der zentralen Aussagen zu den Merkmalen und Konzepten der Schule als lernender Organisation abgeschlossen (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Grundlagen lernender Organisationen

Im begrifflichen Umfeld von „Lernende Organisation“ (Argyris & Schön, 1978; Sattelberger, 1996; Senge, 2011) finden sich Begriffe wie „organisatorisches Lernen“ (Schreyögg, 2012), „organisationales Lernen“ (Klimecki & Thomae, 1997; Liebsch, 2011; Zinth, 2008) oder „Organisationslernen“ (Geissler, 1994, 1996). Obwohl sich alle Bezeichnungen letztlich mit dem Lernen von Organisationen beschäftigen, zeigen sich darin dennoch unterschiedliche Begriffs- und Verhältnisbestimmungen: Während einzelne Autorinnen und Autoren – so zum Beispiel Argyris und Schön (2008) oder Schreyögg (2012) – die Begriffe synonym, das heisst undifferenziert, verwenden und folglich nicht definitiv zwischen der Lernfähigkeit der Organisation und der Art und Weise des Lernprozesses unterscheiden, belegen andere Autorinnen und Autoren die Begriffe mit spezifischen Bedeutungen (einen Überblick bietet Hennemann, 1997, S. 15 f.).

In der vorliegenden Arbeit werden das Verständnis einer lernenden Organisation wie auch die Frage nach dem Lernen der Organisation expliziert. Damit wird Lundberg (1995) und Hennemann (1997) gefolgt, welche die Position vertreten, dass es sich beim organisationalen Lernen und bei der lernenden Organisation zwar um ähnliche, miteinander verbundene, aber dennoch zu unterscheidende Konzepte handle. Die Begriffe „Organisationslernen“ und „organisationales Lernen“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet; Gleiches gälte auch für den in der vorliegenden Arbeit nicht verwendeten Begriff des organisatorischen Lernens. Zudem wird mit der Kleinschreibung des Adjektivs „lernend“ die Fokussierung auf die Lernprozesse und weniger auf die Explikation ausgewählter Konzepte der Schule als lernender Organisation unterstützt (vgl. zum Beispiel die Ausführungen zur Lernenden Schule bei Meyer, 1997; Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Nachfolgend wird dementsprechend dargelegt, was unter einer lernenden Organisation verstanden wird (Kap. 3.2.1.1). Im Kapitel zum organisationalen Lernen geht es danach um die Frage, wie eine Organisation lernt (Kap. 3.2.1.2).

3.2.1.1 Lernende Organisation

In der vorliegenden Arbeit wird eine Organisation dann als lernende Organisation bezeichnet, wenn sie „das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ermöglicht und [...] sich kontinuierlich selbst transformiert“ (Pedler, Boydell & Burgoyne, 1996, S. 60). Diese Grundannahme

setzt ein entsprechendes Organisationsverständnis voraus (vgl. Kap. 2.3): Organisationen werden „als relativ offene, relativ dynamische, relativ undeterminierte, sehr gut selbstorganisierende sowie strukturdeterminierte soziale Systeme [verstanden], die sowohl adaptiv als auch lernfähig sein können“ (Liebsch, 2011, S. 115). Dabei wird von einem Lernbegriff ausgegangen, nach welchem „sich das Steuerungspotenzial eines Lernsystems, also eines einzelnen Individuums, einer Gruppe oder einer Organisation, bezüglich seines Umgangs mit seinem Kontext und mit sich selber verändert“ (Geissler, 1994, S. 166). Das Lernen wird somit als Teil des Systemprozesses verstanden, der indirekt gesteuert wird und als generelle Kompetenz einer Organisation bezeichnet werden kann (vgl. Bormann, 2002, S. 29; Schreyögg, 2003, S. 564). Dadurch lässt sich das Lernen von lernenden Organisationen vom Verständnis des Wandels bei einer Organisationsentwicklung abgrenzen, da der Wandel im letzteren Fall als separates Problem betrachtet und als Sonderfall von (externen) Expertinnen und Experten direkt gesteuert wird (vgl. ebd.).

Das in der vorliegenden Arbeit vertretene Verständnis einer lernenden Organisation geht von intentionalen Lernprozessen aus und stützt sich auf kognitionspsychologische, handlungs- wie auch systemtheoretische Annahmen. Vor dem Hintergrund der drei bei Türk (1989) beschriebenen Modelle des Wandels von Organisationen¹⁴ korrespondiert es mit den Grundannahmen des Lernmodells, die Organisationen die Fähigkeit zur Selbstveränderung angesichts erfahrener Umweltereignisse zusprechen. Die epigenetisch-reflexiven und kumulativen Prozesse sind an internen Effizienzkriterien ausgerichtet. Dabei wird keine durchgehend bestimmte Richtung der Lernprozesse angenommen, sondern es wird von Lernzyklen ausgegangen, die erst dann als abgeschlossen gelten, wenn Einsichten und Fähigkeiten operativ wirksam werden und sich in der Organisationspraxis niederschlagen (vgl. ebd., S. 57–59).

Mit dem Anspruch an das System, selbst zu lernen, wird nicht nur ein zentraler Konzeptaspekt der Organisation beschrieben, sondern es wird auch auf ein organisationales Moment hingewiesen, welches das systematisierte Einnehmen der Metaebene der Selbstwahrnehmung erfordert. Eine Distanz zum Handlungsgeschehen soll es den Organisationsmitgliedern ermögli-

¹⁴ Türk (1989, S. 55 ff.) unterscheidet drei Modelle des Wandels von Organisationen: Entwicklungsmodelle, Selektionsmodelle sowie Lernmodelle. Entwicklungsmodelle gehen von endogenen Triebkräften aus, wobei die Entfaltung weitgehend vorbestimmt ist. Selektionsmodelle gehen von konkurrierenden Einheiten in einer gemeinsamen Umwelt aus, wobei nur bestimmte Systeme überleben können.

chen, „sich und das durch sie konstituierte System selbst zum Gegenstand von Problemanalysen zu machen“ (Lederer, 2005, S. 77), die „Dinge auf eine neue Art zu sehen, ein neues Verständnis zu erlangen und neue Verhaltensmuster zu erzeugen – und das auf *kontinuierlicher Grundlage* und so, dass die Organisation als Ganzes einbezogen wird“ (Argyris & Schön, 2008, S. 10, Kursivsetzung im Original). Das kontinuierliche Einnehmen einer reflexiven Distanz ist für das Lernen einer lernenden Organisation somit konstituierend.

Die Effekte, die von lernenden Organisationen erwartet werden, sind vielfältig. So sollen sie nicht nur den Umgang mit sich selbst und ihrem Kontext weiterentwickeln (Pätzold, 2006, S. 386), sondern es ist auch die Rede von der kontinuierlichen Verbesserung des Selbststeuerungspotenzials (Feldhoff, 2011, S. 29; Geissler, 1994), von der Erweiterung der organisationalen Handlungsmöglichkeiten (Pätzold, 2006, S. 386) und Problemlösefähigkeiten (Schreyögg, 2012, S. 210) sowie von der Steigerung der Effizienz, Innovationskraft und Flexibilität (Jung, Heinzen & Quarg, 2016, S. 498).

An diese Ausführungen zum Begriff der lernenden Organisationen anschliessend, wird nachfolgend vertiefend der Frage nachgegangen wie das Lernen in der lernenden Organisation verstanden und differenziert werden kann.

3.2.1.2 Organisationales Lernen

Eine Auseinandersetzung mit dem organisationalen Lernen geht mit der Frage nach dessen Trägern einher (Hennemann, 1997, S. 19):

- Wessen Lernen wird beim OL angesprochen?
- Lernen Organisationen oder Systeme selbst? Und falls ja, wie?
- Oder sind es einzelne oder mehrere Individuen, die für Organisationen lernen?
- Was unterscheidet dann aber organisationales von individuellem Lernen?

Von der Annahme ausgehend, dass individuelles und organisationales Lernen nicht identisch sind (Argyris & Schön, 2008; Geissler, 1996; Liebsch, 2011; Sattelberger, 1996; Senge, 2011) und deshalb Lernebenen unterschieden werden müssen, kann die folgende, idealtypische Dreiteilung differenziert werden (vgl. Falk, 2006; Geissler, 1996; Lederer, 2005):

- das Individuum als Lernsubjekt;
- Gruppen und Teams als Träger kollektiven Lernens;
- das organisationale Lernen.

Mit dem Konstrukt des organisationalen Lernens können also „*Aktivitäten* oder *Prozesse* bezeichnet werden, die auf *verschiedenen Ebenen der Organisation* (wie z.B. auch der Ebene des Individuums oder der Gruppe) stattfinden“ (Hennemann, 1997, S. 16, Kursivsetzung im Original). Deshalb ist für das Verständnis des organisationalen Lernens stets auch eine Bezugnahme auf Theorien des individuellen und des sozialen Lernens nötig (vgl. Liebsch, 2011, S. 126). In der vorliegenden Arbeit wird dem verbreiteten Ansatz gefolgt, wonach „individuelles Lernen zwar eine *notwendige*, keineswegs aber eine *hinreichende* Bedingung für organisationales Lernen darstellt“ (Hennemann, 1997, S. 28, Kursivsetzung im Original). Wie nachfolgend deutlich wird, weisen das Lernen des Individuums und das Lernen der Gruppe verschiedene theoretische Grundlegungen und unterschiedliche Qualität für das Lernen der Organisation auf. Sie werden nachfolgend kurz dargelegt, um danach auf die Spezifika des organisationalen Lernens eingehen zu können.

Das Lernen des Individuums bildet die kleinste und die elementarste Lerneinheit in einer Organisation (vgl. Liebsch, 2011, S. 32; Senge, 2011, S. 21). Individuelles Lernen von Organisationsmitgliedern erfolgt *in* Organisationen und stellt eine Bedingungen für das organisationale Lernen dar (vgl. Bormann, 2002, S. 61). Es lässt sich anhand von Theorien des individuellen Lernens erläutern, wodurch insbesondere deutlich wird, dass es kognitive, emotionale, motivationale und selbstregulative (vgl. z.B. Bandura, 1979; Baumert & Kunter, 2011; Dewey, 1909/2002; Heckhausen, 1972; Jerusalem & Pekrun, 1999; Piaget, 1974) und ko-konstruktive Aspekte (vgl. Vygotsky, 1978) umfasst sowie kontextuell eingebettet beziehungsweise situiert ist (vgl. Lave & Wenger, 1991). Wiegand (vgl. 1996, S. 372–386) zeigt auf, dass zur Erklärung des individuellen Lernens in Organisationen einerseits lernpsychologische Wissensbestände und andererseits Besonderheiten der Organisation zu beachten sind: So ist Wissen zum Beispiel nur beschränkt übertragbar, wobei insbesondere implizites beziehungsweise prozedurales Wissen in Organisationen einerseits handlungsrelevant, andererseits jedoch kaum explizierbar und deklarierbar ist. Bestrebungen, implizites Wissen anhand von Beobachtungen offenzulegen, sind mit der Schwierigkeit verbunden, dass nicht direkt vom beobachteten Verhalten auf die individuellen Wissensstrukturen geschlossen werden kann. Spezifisch auf das individuelle Lernen in Organisation wirken die vertikalen und horizontalen Differenzierungen in Organisationen ein. Sie führen zu unterschiedlichen Lernkontexten, Autonomieräumen und Aufgabenstellungen der Organisationsmitglieder und unterstützen je nach Gestaltungsform die Tendenz zu einer Fragmentierung des Wissens in Organisationen. Diese Feststellungen

führen zur These, dass dem unmittelbaren Arbeitskontext beim individuellen Lernen in der Organisation eine zentrale Bedeutung zukommt.

Das *soziale Lernen in Gruppen oder Teams* schliesst an das individuelle Lernen an. Lernen wird dabei zum kollektiven Vorgang, was bedeutsam und elementar ist für das Lernenden der Organisation (vgl. Senge, 2011, S. 20–22, 254–294). Dabei kommen die Spezifika von Gruppen als sozialen Systemen zum Tragen. Eine Gruppe umfasst

eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitglieder), die mit einem gemeinsamen Ziel über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich. (Schäfers, 1999, S. 20)

Die Gruppe kann als Bindeglied zwischen dem Individuum und der Organisation verstanden werden, denn sie ist ein „kollektiver Handlungs- und Denkrahmen, sie ist der Referenzrahmen, innerhalb dessen individuelles Lernen stattfindet“ (Bormann, 2002, S. 62). Verbreitet sich Wissen in Gruppen, kann dies zu dessen Institutionalisierung (vgl. Kap. 2.3.2) sowie zur Veränderung der Organisationskultur führen, die wiederum einen Rahmen für die Aktivitäten von Lernprozessen bildet (vgl. ebd.). Deshalb kann gefragt werden, auf welche Referenzen eine Gruppe Bezug nimmt und welche Arten von Wissen in Gruppen überhaupt geteilt werden (vgl. Wiegand, 1996, S. 424). In der Regel ist von arbeits(platz)bezogenen Gruppenbildungen auszugehen, was als Folge der Organisationsstrukturierung sowie insbesondere der Arbeits- und Ablauforganisation betrachtet werden kann (vgl. ebd., S. 459). Gruppen in Organisationen können als lose gekoppelte Systeme (vgl. Kap. 2.3.3) bezeichnet werden, wobei die Organisationsgrösse und die Bildung von Subkulturen (vgl. ebd., S. 458 f.) sowie die Routinebildung als Besonderheit des Lernens in Gruppen (vgl. ebd., S. 446 f.) bedeutend ist. Die sozialpsychologische Sicht auf Lernprozesse in Gruppen bietet eine Ergänzung zur soeben dargestellten organisationalen Zugangsweise. Ihr zufolge kann die Interaktion in der Gruppe zu einer sozialen Aktivierung oder einer sozialen Hemmung führen, lernförderlich oder lernhemmend sein. Dies äussert sich in Prozessgewinnen oder Prozessverlusten (vgl. Liebsch, 2011, S. 33–35). Ein Prozessgewinn zeigt sich, „wenn die tatsächliche Gruppenleistung höher als die potenzielle Gruppenleistung ist“ (ebd., S. 33). Prozessverluste hingegen resultieren zum Beispiel aus Koordinationsverlusten, sozialem Faulenzen oder Trittbrettfahrereffekten (vgl. ebd., S. 35). Bedeutend

für das soziale Lernen der beteiligten Akteurinnen und Akteure sind folglich die Interaktionen und damit die individuelle Wahrnehmung der Wirkung des eigenen Verhaltens und dessen Kontrolle (vgl. ebd., S. 63 f.).

Das Lernen der Organisation resultiert aus dem Lernen der Organisationsmitglieder, ihrer Interaktion untereinander und der Interaktion mit der Umwelt (vgl. Kap. 3.2.1.1). Aufgrund seiner Eigendynamik und seines Eigencharakters geht es über die Summe der individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse hinaus (vgl. Lederer, 2005, S. 139) und wird durch die Organisationsstruktur, die Organisationskultur und die stattfindenden Interaktionen beeinflusst (vgl. Bormann, 2002, S. 29). Zur Frage des Zusammenhangs zwischen diesen drei sowie allfälligen weiteren Einflussfaktoren des organisationalen Lernens findet sich in der Literatur eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten. Entsprechend besteht eine grosse Anzahl nebeneinanderstehender und kaum zu integrierender Definitionen, Konzepte und Begriffe organisationalen Lernens (vgl. Wiegand, 1996, S. 2). Das Feld der theoretischen Ansätze wird als heterogen, vielschichtig, auf unterschiedlichen Konkretisierungsniveaus beruhend (vgl. Hennemann, 1997, S. 9 ff.) und diffus (Klimecki & Thomae, 1997, S. 1) beschrieben. Von den Systematisierungen der theoretischen Zugänge zum Lernen von Organisationen konnten sich jene von Shrivastava (1983) sowie in der Weiterentwicklung jene von Klimecki und Thomae (1997) etablieren. Feldhoff (2011, S. 56) weist allerdings darauf hin, dass sich auch diese Klassifizierungen aus nicht direkt nachvollziehbaren Gründen erheblich voneinander unterscheiden. Trotz dieser prinzipiell unbefriedigenden Ausgangslage wird in der vorliegenden Arbeit mit einer in Anlehnung an die etablierten Systematisierungen und unter Einbezug der theoretischen Weiterentwicklungen erstellten Übersicht gearbeitet (Liebsch, 2011, S. 65–97). Sie unterscheidet eine anpassungsorientierte Perspektive, eine kulturelle Perspektive, eine wissensorientierte Perspektive sowie eine informations- und wahrnehmungsorientierte Perspektive von Theorien auf organisationales Lernen (vgl. Abb. 8).

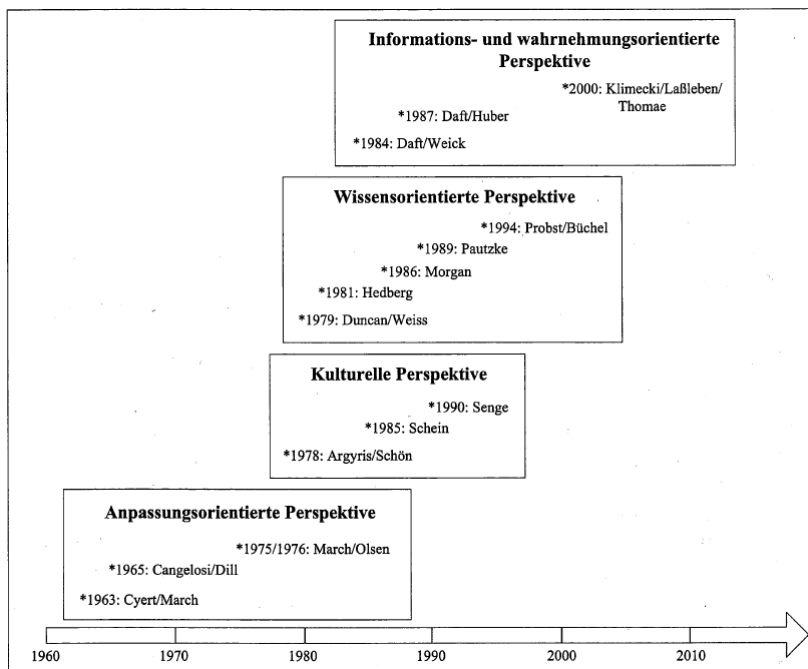


Abb. 8: Theorien und Perspektiven des organisationalen Lernens im Zeitverlauf (Liebsch, 2011, S. 66).

Die vier Perspektiven zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für das organisationale Lernen Prozesse der Gestaltung von Entscheiden (anpassungsorientierte Perspektive), der Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt (kulturelle Perspektive), der Handhabung und Verteilung von Wissen in der Organisation (wissensorientierte Perspektive) sowie des Umgangs mit Informationen als Grundlage kognitiver Strukturen (informations- und wahrnehmungsorientierte Perspektive) in Betracht gezogen werden müssen. Der Ansatz von Argyris und Schön (1978), die Anschlussarbeiten von Senge (2011) sowie die kulturtheoretische Konzeption von Schein (2003) werden nachfolgend genauer erläutert, weil auf mindestens eines dieser Konzepte in etablierten schultheoretischen Ausführungen zur Schule als lernender Organisation (zum Beispiel bei Holly & Southworth, 1989; Krainz-Dürr, 1999; Schratz & Steiner-Löffler, 1999) Bezug genommen wird. Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Zugänge ist relevant, dass sowohl Rolff im „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (2016c, sowie Kap. 3.2.2.1) als auch Capaul und Seitz im „St. Galler Schulmodell“ (Capaul & Seitz, 2011, sowie Kap. 2.3.2.2) die Überlegungen von Senge (1990) prominent miteinbeziehen. Zudem ist die kulturelle Dimension in beiden Modellen als Element enthalten, wobei Capaul und Seitz auch auf Schein (2003) eingehen. Kantonale Qualitätsmanagementkonzepte – für die vorliegende Arbeit sind jene der Kantone Appenzell Ausserrhoden (2013) und Thurgau (2006, 2014)

von besonderem Interesse (vgl. Kap. 5) – beziehen das Verständnis der lernenden Organisation in die Grundlegung der Bedeutung der Qualitätsentwicklung an Schulen mit ein, wobei im Konzept des Kantons Appenzell Ausserrhoden explizit auf Senges Verständnis lernender Organisationen Bezug genommen wird.

Die Lernende Organisation (Argyris & Schön, 1978)

Die Frage nach der Konzeption der lernenden Organisation hat bei Argyris und Schön (1978/2008) ihren Ausgangspunkt in der Frage nach dem Wesen einer Organisation: Die beiden Autoren verstehen Organisationen als „kooperative Systeme, die von den konstitutionellen Grundsätzen einer Polis beherrscht werden“ (2008, S. 26). Sie nehmen eine handlungstheoretische und auf kognitive Prozesse fokussierte Sichtweise auf Organisationen ein und gehen davon aus, dass Organisationsmitglieder als Vertreterinnen und Vertreter der organisationalen Gesamtheit, das heisst nach Regeln der Organisation, entscheiden und handeln. Damit legen sie auch die Grenzen zwischen der Gesamtheit und der „übrigen Welt“ fest (vgl. ebd., S. 24).

Zur Erläuterung des organisationalen Lernen verwenden Argyris und Schön weit gefasste, ineinander verschränkte Begriffe von Wissen und Handeln (vgl. ebd., S. 26). Sie nehmen an, dass Organisationen selbst Wissen darstellen, und grenzen dieses Wissen vom Wissen *in* der Organisation ab (vgl. ebd., S. 27 f.). Es geht Argyris und Schön somit um das organisationale Wissen, das für die Bearbeitung der organisationalen Aufgaben relevant und in spezifischen Strategien, Abläufen und Verfahren enthalten ist (vgl. ebd., S. 28). Die beiden Autoren stellen dieses Wissen durch Aktions- oder Handlungstheorien¹⁵ dar (vgl. ebd.). Entsprechend können Aktionstheorien ihrem Verständnis folgend in aller Kürze als Annahmen zur Ausführung der Aufgaben der Organisation bezeichnet werden. Per definitionem ist eine Aktionstheorie nach Argyris und Schön die Anwendung einer Aktionsstrategie A, wenn ein Ergebnis E in der Situation S erreicht werden soll (ebd., S. 28). Dabei sind auch die dem Ergebnis E zugeschriebenen Werte sowie die Voraussetzungen beziehungsweise das Modell der Welt zu beachten: Die dem Ergebnis E zugeschriebenen Werte können das angestrebte Ziel wünschenswert erscheinen lassen und je nach Voraussetzungen ist es naheliegend, dass die Aktion A in der Situation S das Ergebnis E erbringt (vgl. ebd.).

¹⁵ Argyris und Schön verwenden die Begriffe synonym. Zur Sicherstellung der terminologischen Klarheit wird nachfolgend konsequent der Begriff „Aktionstheorie“ verwendet.

Aktionstheorien können zwei Formen annehmen und für Organisationen wie auch Individuen gelten (ebd., S. 29):

- die vertretene Theorie („espoused theory“);
- die handlungsleitende Theorie („theory-in-use“).

Anhand der vertretenen Theorie wird gemäss Argyris und Schön (ebd., S. 29) ein bestimmtes Aktivitätsmuster erklärt oder gerechtfertigt. Als handlungsleitende Theorie wird demgegenüber eine Aktionstheorie bezeichnet, die in einer Handlung beziehungsweise einem Verhalten „stillschweigend“ enthalten ist. Handlungsleitende Theorien bezeichnen nach Argyris und Schön somit die handlungsleitenden Überzeugungen, Werte und Annahmen. Sie sind implizit, können aber auch expliziert werden, erklären die Identität einer Organisation, beeinflussen das Verhalten stärker als die vertretenen Theorien und sind hinsichtlich des organisationalen Lernens relevant (s.u.). Handlungsleitende Theorien einzelner Organisationsmitglieder oder einzelner Organisationsgruppen entsprechen allenfalls nicht den vertretenen Theorien der Organisation. Bleiben sie implizit, so kann dies damit zusammenhängen, dass mehr gewusst wird, als gesagt werden kann, oder damit, dass eine Nichtübereinstimmung zwischen vertretenen Organisationstheorien und explizierten handlungsleitenden Theorien als bedrohend oder unangenehm empfunden würde.

Handlungsleitende Theorien von Organisationen können des Weiteren aus der Perspektive von Mitgliedern oder aus der Perspektive von Nichtmitgliedern der Organisation beschrieben werden (vgl. ebd., S. 30). Während Nichtmitglieder Zugang haben zur Art und Weise der Umsetzung der organisationalen Aufgabe, haben Mitglieder Zugang zum Know-how (Verfahrenswissen, Faustregeln etc.), was es ihnen ermöglicht, hinsichtlich der organisationalen Aufgaben angemessene Massnahmen zu ergreifen und Kontrollen durchzuführen, gewissermassen „spontan das Richtige“ zu tun (ebd.). Nach Argyris und Schön sind die Bilder, die sich Organisationsmitglieder von der Organisation machen, Teil der handlungsleitenden Theorien. Diese Bilder seien immer unvollständig, weshalb Organisationsmitglieder versuchen würden, sie zu vervollständigen und zu verknüpfen. Dabei wird auf äussere Anhaltspunkte wie zum Beispiel Organisationsdiagramme, Akten, Fotos und Datenbanken oder auf materielle Gegenstände wie Arbeitsmaterialien, Protokolle und Richtlinien Bezug genommen (vgl. ebd., S. 31). Daraus entstehen Wechselbeziehungen und eine Dynamik, in der „die sich einstellenden Bilder der Mitglieder von der Organisation ... den Gegenstand ihrer Betrachtung“ prägen (ebd., S. 31).

Organisationales Lernen findet nur statt, wenn die handlungsleitenden Theorien der Organisation verändert werden (vgl. ebd., S. 31). Dazu sind organisationale Untersuchungen erforderlich. Das heisst, das Denken und Handeln von Organisationsmitgliedern wird organisational, wenn die Mitglieder der Organisation einen Untersuchungsprozess durchführen, der zu einem Lernergebnis in Form eines veränderten Denkens und Handelns führt. Dieses kann sich auch in einer Veränderung des Organisationsdesigns oder in den Strategien, Abläufen, Verfahren und Strukturen manifestieren (vgl. ebd., S. 26 ff.). „Untersuchung“ wird von Argyris und Schön im Sinne von Deweys (1938) Logik der Forschung verwendet: Es wird von einer Verflechtung von Denken und Handeln ausgegangen, die vom Zweifel zur Beseitigung ebendieses Zweifels fortschreitet (Argyris & Schön, 2008, S. 26). Argyris und Schön verorten den Ausgangspunkt einer Untersuchung somit bei der wahrgenommenen Irritation: Der Zweifel, ausgelöst durch eine fehlende Übereinstimmung zwischen den erwarteten und den tatsächlich erzielten Ergebnissen von Handeln, blockiert „den Strom spontaner Aktivität und lässt Gedanken und weitere Handlungen aufkommen, die darauf abzielen, diesen Strom wiederherzustellen“ (ebd., S. 26). Organisationales Lernen lässt sich nach Argyris und Schön (ebd., S. 31 f.) deshalb wie folgt explizieren:

Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisation ändern. Um organisational zu werden, muss das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Diagrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind.

Die für das organisationale Lernen relevanten handlungsleitenden Theorien lassen sich nach Argyris und Schön (ebd., S. 35 ff.) nochmals in drei weitere Ausprägungen oder Qualitäten differenzieren:

- das Einschleifen-Lernen sowie
- das Doppelschleifen-Lernen erster Ordnung und
- das Doppelschleifen-Lernen zweiter Ordnung.

Mit dem Begriff des *Einschleifen-Lernens* bezeichnen Argyris und Schön ein instrumentales Lernen. Das Einschleifen-Lernen orientiert sich in erster Linie an der Effektivität einer Organisation, die an der „Irrtumsberichtigung“ interessiert ist (ebd., S. 37); das Lernen soll zu einer „Leistungsverbesserung bei den Aufgaben der Organisation“ (ebd., S. 35) führen. Ausgangspunkt hierfür sind aufgespürte Irrtümer (z.B. Ist-Soll-Differenzen), die in einer einzigen Rückmeldeschleife mit Strategien der Organisation verbunden werden. Dieser Abgleich führt zu einer Veränderung von Strategien, Strukturen und Annahmen, sodass die Leistungen wieder dem angestrebten Ergebnis entsprechen. Die Anpassungen erfolgen innerhalb eines kontanten Rahmens von Leistungswerten und Leistungsnormen; die den handlungsleitenden Theorien zugrunde liegenden Werte und Normen werden dabei nicht verändert. Zusammengefasst bedeutet dies, dass mit dem Begriff „Einschleifen-Lernen“ ein Lernen verstanden wird, „das Handlungsstrategien oder Annahmen, die Strategien zugrunde liegen, so verändert, dass die Wertvorstellungen einer Aktionstheorie unverändert bleiben“ (ebd., S. 35 f.).

Mit dem Begriff des *Doppelschleifen-Lernens (erster Ordnung)* bezeichnen Argyris und Schön (ebd., S. 37) demgegenüber ein Lernen mit einer doppelten Rückmeldungsschleife. Diese Art des Lernens verbindet „die Irrtumsermittlung nicht nur mit den Strategien und Annahmen effektiver Leistung ..., sondern auch mit den Werten und Normen, die eine effektive Leistung bestimmen (vgl. ebd., S. 38). Die „Irrtumskorrektur“ erfolgt deshalb durch Untersuchungen, welche die Werte und Normen selbst verändern (ebd., S. 37). Wie alle von Argyris und Schön beschriebenen Lernformen kann auch das Doppelschleifen-Lernen durch Einzelpersonen oder durch Organisationen erfolgen. Es bleibt auf der Ebene des Individuums, wenn Werte der individuellen handlungsleitenden Theorien verändert werden. Organisational wird es erst dann, wenn die Untersuchung im Namen der Organisation durchgeführt wird und sich damit einhergehend die Werte der handlungsleitenden Theorien der Organisation verändern (vgl. ebd., S. 36). Ein Individuum oder eine Organisation (s.u.) erkundet und verändert beim Doppelschleifen-Lernen also die Werte und Kriterien, mit denen das anzustrebende Ergebnis definiert wird (ebd., S. 35).

Wie implizit bereits angesprochen wurde, ist nach Argyris und Schön die Vollständigkeit des Lernprozesses zu beachten (vgl. ebd., S. 32 f.): Veränderungen der handlungsleitenden Theorien gelten erst dann als organisationales Lernen, wenn sie zu einer Verhaltensänderung führen, die auf Veränderungen bei den handlungsleitenden Theorien zurückzuführen ist, und wenn sie Änderungen in den verschiedenen Formen des organisationalen Wissens mit sich

bringen (s.o., z.B. organisational relevante Bilder/Vorstellungen der Organisationsmitglieder, Diagramme, Entscheidungen, Pläne, Strukturen). Der Hinweis auf die Bedeutung der Vollständigkeit des Lernprozesses impliziert, dass es auch Lernprozesse geben kann, bei denen das organisationale Lernen unvollständig ist und damit ausbleibt. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn

- Erkenntnisse aus Untersuchungen nicht in Handeln umgesetzt werden,
- Erkenntnisse einzelner Organisationsmitglieder zwar zu neuen individuellen Erkenntnissen und Handlungen, nicht aber zu Veränderungen in der handlungsleitenden Theorie der Organisation führen oder wenn
- Erkenntnisse nicht zu längerfristigen Veränderungen der handlungsleitenden Theorien der Organisation führen (vgl. ebd., S. 32 f.).

Die Gründe hierfür können im Zusammenhang mit dem *Doppelschleifen-Lernen (zweiter Ordnung)* aufgezeigt werden, das sich auf das Lernsystem der Organisation bezieht. Finden Untersuchungen zum Lernsystem statt, so geht es um das Lernen, wie man lernt (ebd., S. 44). Diesbezüglich relevant sind Organisationsstrukturen und „darübergestülpte“ Verhaltensmerkmale, die die Bedingungen des Doppelschleifen-Lernens bilden (ebd., S. 43). Zu den Organisationsstrukturen gehören organisationale Elemente wie zum Beispiel die offiziellen und inoffiziellen Kommunikationskanäle, die Informationssysteme sowie weitere Massnahmen, Verfahren und Anreize zur Lenkung der individuellen und interaktiven Untersuchung (ebd., S. 43). Das Lernsystem und die handlungsleitenden Theorien, welche die Individuen in die Verhaltenswelt der Organisation einbringen, stehen in wechselseitiger Abhängigkeit (ebd., S. 44). Mit „Verhaltenswelt“ sind „Eigenschaften, Bedeutungen und Empfindungen [gemeint], die die Muster der Interaktion zwischen Individuen innerhalb der Organisation ... so beeinflussen, dass die organisationale Untersuchung berührt wird ...“ (ebd., S. 44). Diese Interaktionsmuster können zum Beispiel als friedlich oder feindselig, vertraulich oder distanziert, offen oder verschlossen, flexibel oder starr, konkurrierend oder kooperativ, risikofreudig oder risikoscheu oder als offensiv oder defensiv wahrgenommen werden. Je nachdem schaffen sie förderliche oder hemmende Bedingungen für die organisationalen Untersuchungen der Einzelpersonen (vgl. ebd.). Deshalb macht es das System der Organisationsstrukturen und der Verhaltenswelt

mehr oder weniger wahrscheinlich, dass „wichtige Fragen angesprochen oder vermieden werden, dass Dilemmas öffentlich zur Kenntnis genommen oder unter dem Tisch gehalten und dass heikle Annahmen öffentlich überprüft oder zurückgehalten werden“ (ebd., S. 43).

Zu hierbei relevanten organisationskulturellen und sozialdynamischen Prozessen sowie allgemein zu individuellen und organisationalen Voraussetzungen des organisationalen Lernens äussern sich Argyris und Schön allerdings nicht explizit (vgl. Mahler, 2016, S. 72). Nachfolgend wird das organisationale Lernen deshalb ergänzend anhand zentraler Aussagen von Senges „Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ (Senge, 2011) und Scheins (2010) Explikation der Bedeutung organisationskultureller Aspekte beleuchtet.

Die fünfte Disziplin. Die Kunst und Praxis der lernenden Organisation (Senge, 1990)

Senge (1990/2011) wie auch Argyris und Schön (2008) stützen ihre Ausführungen auf kognitionstheoretische und handlungstheoretische Überlegungen. Zudem gehen sie alle von der Annahme aus, dass verschiedene Qualitäten organisationalen Lernens zu unterscheiden sind. Was von Argyris und Schön mit dem Begriff „Einschleifen-Lernen“ bezeichnet wird, nennt Senge (2011, S. 25) „adaptives Lernen“. Die für das organisationale Lernen wesentlichen Faktoren verortet Senge allerdings nicht im mit dem Adaptiven verbundenen „Überlebenstraining“, sondern vielmehr in der Berücksichtigung der gestaltenden Kräfte einer Organisation. Eine lernende Organisation ist nach Senge (ebd., S. 25) eine Organisation, „die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten“. Dazu benötige sie Menschen, „die kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie diese Realität verändern können“ (ebd., S. 25). Senge setzt bei den organisationalen und individuellen Voraussetzungen an. Ausgehend vom Begriffsverständnis der Disziplin als Ansatzpunkt oder gleichsam Theorie und Methode (ebd., S. 2), beschreibt Senge fünf Disziplinen hinsichtlich der organisationalen Lernfähigkeit und deren ständiger Weiterentwicklung (ebd., S. 16). Dies seien die „Eckpfeiler“ von Organisationen, weil ihre Ausprägungen und gegenseitigen Abhängigkeiten wesentlich zum Lernen der Organisation beitragen (ebd., S. 16 ff.). Bei den fünf Disziplinen handelt es sich um „Personal Mastery“, „Mentale Modelle“, „Gemeinsame Vision“, „Teamlernen“ und als fünfte Disziplin „Systemdenken“. Sie können nach Senge wie folgt skizziert werden (vgl. ebd., S. 16–24):

Personal Mastery – die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung: Senge fokussiert mit dieser Disziplin zunächst die individuelle Ebene. Er versteht darunter die Fähigkeit,

die wahren Ziele konsequent zu verwirklichen und die persönliche Vision kontinuierlich zu klären und zu vertiefen, sodass Energien gebündelt, Geduld entwickelt und die Realität objektiv betrachtet werden kann. Die Bedeutung von Personal Mastery fasst Senge in der These, dass das Engagement einer Organisation beim Lernen nur so gross sein könne wie das Engagement der Organisationsmitglieder. Hinsichtlich des organisationalen Lernens interessiert deshalb, inwiefern es gelingt, Organisationen zu schaffen, in denen die einzelnen Organisationsmitglieder sich im Sinne von Personal Mastery entwickeln können (vgl. ebd., S. 18).

Mentale Modelle: Diese beziehen sich auf Annahmen, Verallgemeinerungen, innere Bilder „der Welt“ wie auch Symbole. Senge spricht ihnen eine grosse entscheidungs- und handlungsleitende Bedeutung zu. Mentale Modelle können als Disziplin einer lernenden Organisation verstanden werden, wenn sie aufgedeckt und bearbeitbar gemacht werden. Die Arbeit damit erfordere lernintensive Gespräche, in denen nachgefragt wird und Standpunkte erläutert werden (vgl. ebd., S. 16).

Gemeinsame Vision: Darunter versteht Senge die Fähigkeit, individuelle Visionen in eine kollektive, die Organisationsmitglieder motivierende Vision zu überführen. Deshalb gehöre zur gemeinsamen Vision als Disziplin einer lernenden Organisation die Fähigkeit, gemeinsam mit den Organisationsmitgliedern Zukunftsbilder freizulegen, welche die Teilnahmbereitschaft fördern (vgl. ebd., S. 20).

Teamlernen: Senge bezeichnet Teams und nicht einzelne Organisationsmitglieder als elementare Lerneinheit in Organisationen (vgl. ebd., S. 20 f.). In einem Team könne die Gemeinschaftsleistung diejenige der Summe der Leistungen der einzelnen Teammitglieder bei Weitem übertreffen. Das Teamlernen als Disziplin einer lernenden Organisation nimmt im Dialog und im gemeinsamen Denken und Verstehen seinen Anfang. Dazu gehören das Erkennen von Interaktionsstrukturen und damit die Auseinandersetzung mit hemmenden und fördernden Bedingungen.

Systemdenken: Senge setzt zur Erläuterung des Systemdenkens beim Gedanken an, dass das Ganze mehr sein müsse als die Summe seiner Teile. Das Systemdenken sei deshalb die integrative Disziplin, die alle verknüpfe und miteinander in Bezug bringe und dabei auf die wechselseitigen Beeinflussungen der fünf Disziplinen achte. In diesem Sinne beruht das Systemdenken auf den anderen vier Disziplinen, wobei diese umgekehrt aber auch auf das Systemdenken angewiesen sind, um ihr Potenzial für das Lernen der Organisation entwickeln zu können.

Im Verständnis des Systemdenkens als die integrative der fünf Disziplinen werden die Arbeitsteams zu den elementaren Lerneinheit einer Organisation (vgl. 2011, S. 2 f.).

Die zentrale Positionierung der Lernfähigkeit von Teams zeigt sich in den drei Zielsetzungen, die Senge für sie setzt. Die Umsetzung dieser drei Zielsetzungen, das heisst, die Herausbildung der nachfolgend genannten drei organisationalen Lernfähigkeiten bezeichnet er als entscheidend für Arbeitsteams und damit für das organisationale Lernen. Jeder Lernfähigkeit ordnet er des Weiteren die zu ihrer Herausbildung besonders relevanten Disziplinen zu (ebd., S. 2 f.):

- Förderung von Zielbewusstsein, auf der Basis von Personal Mastery und der gemeinsamen Vision;
- Entwicklung reflektierender Konversation durch die Herausbildung der mentalen Modelle und des Dialogs;
- Verständnis für Komplexität durch die Förderung des Systemdenkens.

Im Rahmen von Senges systemischem Ansatz ist die Auflistung der drei Ziele nicht sequenziell, sondern dynamisch oder interdependent zu verstehen. Er verwendet dafür das Bild eines dreibeinigen Schemels, der alle Beine brauche, um seiner Funktion gerecht zu werden (ebd., S. 3).

Organisationskultur als organisationales Entwicklungsmoment (Schein, 1985)

Die folgenden Ausführungen zur Bedeutung der Kultur für das organisationale Lernen beziehen sich auf die Überlegungen von Schein, nehmen daneben aber auch noch andere Arbeiten zur Organisationskultur auf. Die Frage der Gestaltbarkeit von Kultur wie auch die Frage nach der Durchsetzbarkeit von vorteilhaft erscheinenden kulturellen Errungenschaften sind für jede Organisationstheorie, die auf organisationskulturelle Eigenschaften eingeht, zentral. In verschiedenen organisationstheoretischen Ansätzen werden allerdings unterschiedliche Prämissen der Gestalt- und Steuerbarkeit der Organisationskultur beschrieben. Während die Kultur in kognitionstheoretisch begründeten Theorien (vgl. zum Beispiel Coleman, 1986; sowie bedingt Weick, 1985) als gezielt veränderbare Variable betrachtet wird, wird in neo-institutionalistischen (Meyer & Rowan, 1977) sowie systemtheoretischen Ansätzen (Luhmann, 1997) von der Kultur als kollektiv verankerten Deutungs- und Handlungsweisen ausgegangen, die sich nur kollektiv und nach eigenen Regeln verändern lassen (vgl. zur Systematisierung Pohlmann & Markova, 2011, S. 138). Der Ansatz von Schein ist aufgrund seiner kognitionspsychologischen Grundannahmen und den von ihm beschriebenen Mechanismen kultureller Veränderung weitgehend der ersten Gruppe zuzuordnen (Schein, 2010, S. 176).

Schein betrachtet die Kultur als Gruppenphänomen (ebd., S. 175), als Produkt sozialen Lernens (ebd., S. 174), und er verbindet die Ausbildung von Kultur mit dem Erfolg des Handelns (ebd., S. 44). Deshalb ist sie als Stärke und als identitätsstiftendes Moment von Organisationen zu betrachten (ebd., S. 177). Schein verortet die Entwicklung organisationskultureller Merkmale in den Spannungsfeldern des Abgleichs zwischen innen und aussen und spricht sowohl kognitive als auch nicht kognitive Anteile von Kultur an. Kultur lässt sich gemäss dem Verständnis von Schein (1985, zit. und übersetzt nach Miebach, 2012, S. 51) wie folgt fassen:

Ein Muster von gemeinsamen Basisannahmen, das von der Gruppe gelernt wurde, weil es ihre Probleme externer Anpassung und interner Integration gelöst hat. Dieses Muster hat sich als ausreichend erfolgreich erwiesen, um als gültig angesehen und deshalb neuen Mitgliedern als richtiger Weg des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens gegenüber den Problemen der Anpassung und Integration vermittelt zu werden.

Der Organisationskultur kommt für die Organisation also hinsichtlich des Denkens der Organisationsmitglieder sowie des individuellen und institutionellen Verhaltens eine Bedeutung zu: Die „starken, latenten und oft unbewussten kulturellen Kräfte bestimmen, individuell wie kollektiv Verhalten, Denkmuster und Werte“ (Schein, 2010, S. 29). Diese weite Begriffsfassung und die dargelegte Bedeutung der Organisationskultur korrespondieren mit Scheins Modell der drei Ebenen (ebd., S. 31), das den Kern seines organisationalen Kulturverständnisses bildet. Er macht damit deutlich, dass Kultur aus mehreren Ebenen besteht, und betont wiederholt, dass es sich dabei um ein komplexes Phänomen handle, das tief, breit und stabil sei (ebd., S. 41 f.). Die Kultur beeinflusse alle Aspekte einer Organisation und lasse sich nicht davon trennen (vgl. Abb. 9).

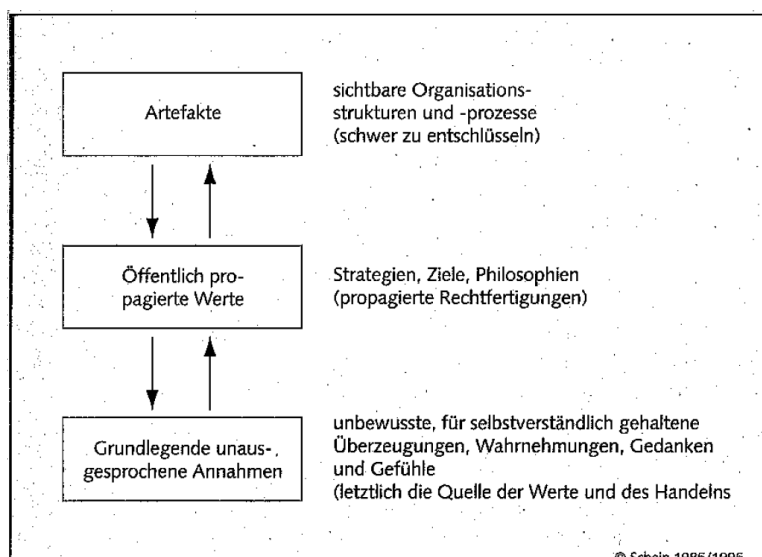


Abb. 9: Die drei Ebenen der Organisationskultur (Schein, 2010, S. 31).

Um die Kultur zu verstehen und sie zu entwickeln, muss nach Schein (2010, S. 31–41, S. 115 ff.) jede der drei Ebenen erfasst und verändert werden: Die Ebene der Artefakte ist zwar augenfällig, hörbar oder spürbar, eine Begründung für die Gestaltung und die Darstellung einer Organisation und für das Verhalten ihrer Mitglieder gibt sie aber nicht. Die zweite Ebene gibt hierzu vermeintlich Auskunft: Die öffentlich vertretenen Werte können sich zwar mit den tiefer liegenden Annahmen decken, dies muss jedoch nicht zwingend der Fall sein (vgl. ebd., S. 34). Handlungsleitend sind insbesondere die für selbstverständlich gehaltenen Annahmen, Werte und Überzeugungen der dritten Ebene. Sie geben Auskunft über die Kultur einer Organisation.

Die Kultur entwickelt und verändert sich nach Schein durch verschiedene Mechanismen (ebd., S. 176 f.). Dabei sind generelle und gezielt initiierte Entwicklungsprozesse zu unterscheiden. Zur ersten Gruppe gehören Organisationsentwicklungsprozesse, die aufgrund der Auseinandersetzung mit der Organisationsumwelt, als Folge der Entstehung spezifischer Kulturen in organisationalen Untergruppen oder während gemeinsam zu bearbeitender Aufgaben entstehen. Bei der gezielten Veränderung der Organisationskultur sei zuerst die Frage prioritär, ob die identifizierten Probleme eine Kulturveränderung erfordern (ebd., S. 176). Erst wenn dies der Fall ist, interessieren Mechanismen, die die Kultur beeinflussen. Dazu zählt Schein (ebd.) zum Beispiel die initiierte, gemeinsame Aufgabenbearbeitung von Personen mit unterschiedlichen organisationskulturellen Hintergründen, den Einsatz von Leitungspersonen mit besonderen Kenntnissen der angestrebten Kultur sowie die Schaffung von Parallelsystemen in Steuerungskomitees und „Taskforces“. Auf diese Weise gezielt initiiertes organisationskulturelles Lernen erfolgt nach Schein (ebd., S. 116 ff.) in drei Phasen, nämlich in den Phasen

- a) der Schaffung von Motivation für Veränderung,
- b) der Umstrukturierung sowie
- c) der Internalisierung neuer Konzepte und Bedeutungen.

Ad a) Von der Annahme ausgehend, dass Systeme, in denen Menschen involviert sind, ein erhebliches Beharrungsvermögen haben und zur Bewahrung eines stabilen Gleichgewichts tendieren, sind nach Schein (ebd., S. 117 f.) gewisse Bedingungen erforderlich, um ein Gleichgewicht infrage zu stellen beziehungsweise Veränderungen zu motivieren. Zur Veränderung kultureller Merkmale braucht es Schein zufolge Informationen zu organisational relevanten Bereichen, die aufgrund erstrebenswerter Inhalte motivieren oder durch aufrüttelnde Inhalte

destabilisieren und Bisheriges infrage stellen. Zudem sind Sicherheit schaffende Bedingungen nötig, welche die Lernangst und die Angst vor Misserfolg zu reduzieren helfen und die Identität und die Integrität der Organisationsmitglieder schützen. Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, werden Informationen, die einen Lernimpuls enthalten, abgewehrt beziehungsweise verleugnet oder es laufen andere psychologische Prozesse ab, welche das Verharren in den bisherigen Verhältnissen mit sich bringen. Schein (ebd., S. 123 f.) führt mehrere Sicherheitsmomente auf, die allesamt implementiert werden sollten, damit eine gewünschte Transformation erfolgen kann. Es sind dies die Arbeit der Führungspersonen mit positiven Visionen, positive Rollenmodelle, mit denen man sich identifizieren kann, Trainings und die Beteiligung der Akteurinnen und Akteure am Lernprozess, informelles Training für relevante Teameinheiten, damit gemeinsame Normen und Annahmen entwickelt werden können, die Bildung von Unterstützungsgruppen mit Personen in ähnlichen Situationen sowie das Schaffen geeigneter Systeme und Strukturen.

Ad b) Ausgangspunkt der Umstrukturierung und damit von besonderer Bedeutung ist nach Schein die Einsicht der Leitungspersonen in die Kultur ihrer Organisation (ebd., S. 176). Dazu gehört die Reflexion der bisherigen, unausgesprochenen und für selbstverständlich gehaltenen Kulturmerkmale (vgl. ebd., S. 175). Dies ermöglicht die Klärung der Ziele der Veränderung und die Festlegung einer neuen Arbeitsweise (vgl. ebd., S. 127). Je nach Analyse ist der Einsatz anderer Mechanismen angezeigt. Schein ordnet die Mechanismen zum Erlernen neuer Konzepte in zwei Gruppen, nämlich in die Strategie „Imitation von und Identifizierung mit Rollenmodellen“ und die Strategie „Lösungen finden durch Scanning und Lernen durch Versuch und Irrtum“ (ebd., S. 116). Werden in „Taskforces“ parallele Lernsysteme entwickelt, um die Mechanismen zu erproben, erfordert dies eine Distanzierung von eingeschliffenen Verhaltensmerkmalen und die Konfrontation mit neuen Denkweisen, so zum Beispiel die Auseinandersetzung mit neuen Qualitätsmassstäben für die Evaluation der Tätigkeit (vgl. ebd., S. 125, 128).

Ad c) Die Internalisierung neuer Konzepte und Bedeutungen ist erfolgreich, wenn das Verhalten zur Persönlichkeit sowie zu den Erwartungen wichtiger Personen im sozialen und beruflichen Umfeld des lernenden Organisationsmitglieds passt. In diesem Fall werden die neuen organisationalen Verhaltensmerkmale zu einem stabilen Teil der Person und der Gruppe (vgl. ebd., S. 127). Führen die neu erlernten Konzepte zu einem Verhalten, dass nicht zur sozialen oder beruflichen Gruppe passt, erfolgt entweder eine Rückkehr zum bisherigen Verhalten oder die Gruppe wird verlassen.

Wird mit Schein davon ausgegangen, dass organisationale Veränderungen auf der Ebene der Kultur vom Aufdecken und Infragestellen von Selbstverständlichkeiten ausgehen, so stellt sich gleich auch die Frage nach der Deutungsmacht (vgl. Pohlmann & Markova, 2011, S. 147). Dabei kommt den Kommunikationsprozessen – ganz generell sowie insbesondere auch in Bezug auf das Lernen in Organisationen – eine Bedeutung zu (vgl. Weick & Ashford, 2001, S. 713, Übersetzung zit. nach Miebach, 2012, S. 53):

Kulturen bestehen aus laufenden Dialogen, die verschiedenartig angepasst oder engagiert sind. Ein Dialog ist angepasst, wenn die daran teilnehmenden Individuen oder Gruppen mit dominanten Interpretationen und Bedeutungen übereinstimmen. Er ist engagiert, wenn Individuen und Gruppen gegen eine dominante Interpretation kämpfen und versuchen, zu Handlungen zu motivieren, die auf einer alternativen Erklärung beruhen. In den meisten Organisationen findet man sowohl angepasste als auch engagierte Ressourcen für Dialoge. Daher ist eine Organisationskultur notwendig, eine konflikthafte Umwelt, ein Platz für vielfältige Sinninhalte in einem konstanten Kampf um die interpretative Kontrolle.

Von diesen Überlegungen ausgehend kann angenommen werden, dass Kommunikation als Teil der Kultur auf der Sinndimension der Akteurinnen und Akteure aufbaut und in deren Interaktion eingebettet sein muss. Für Schein ist Sprache ein kulturelles Merkmal, wobei er einen engen Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Kultur herstellt (Schein, 2010, S. 55): „Am sichtbarsten manifestiert sich Kultur in einer gemeinsamen Sprache und im gemeinsamen Denken.“ Dabei bezieht er auch explizit die nonverbale Kommunikation mit ein.

3.2.2 Schulen als lernende Organisationen

Die Bedeutung der Einzelschule im Sinne einer pädagogischen Handlungseinheit (Fend, 1986) und die entsprechenden Begründungszusammenhänge wurden in Kapitel 2.3 dargestellt. Mit Blick auf das in Kapitel 2.4 beschriebene Erkenntnisinteresse, die berufspraktische Ausbildung in Bezug auf die Schule als lernende Organisation reflektieren zu können, erfolgt auf der organisationstheoretischen Betrachtung lernender Organisationen (vgl. Kap. 3.2.1) aufbauend eine Auseinandersetzung mit der Schule als lernender Organisation (Kap. 3.2.2.1). Ausgehend vom dargelegten Verständnis, wonach das Lernen von Organisationen ein organisationsimmanentes Lernsystem erfordert (vgl. Kap. 3.2.1.1), wird zudem auf schulische Qualitätsmanagementsysteme eingegangen, an welche dieser Anspruch gestellt wird (Kap. 3.2.2.2). Daran

schliessen sich Ausführungen zu den Rahmenbedingungen und Vorgaben für die Qualitätsmanagementkonzepte der Schulen in den Kantonen Thurgau und Appenzell Ausserrhoden an (Kap. 3.2.2.3).¹⁶

3.2.2.1 Merkmale, Gestaltungselemente und Bedingungen lernender Schulen

Die Entwicklungslinien und Argumentationen, die zu einem verstärkten Interesse an der Einzelschule als Gestaltungseinheit führten und als wesentliche Referenzen von Konzepten der Schule als lernender Organisation gelten können (vgl. Bormann, 2002, S. 86–90), wurden in Kapitel 2.3.2.2 skizziert. Auf dieser Grundlage wird nachstehend das organisationale Lernen von Schulen erläutert und kritisch betrachtet:

- a) Organisationale Betrachtung der Schule als lernende Organisation.
- b) Kritische Betrachtung der Konzepte der Schule als lernender Organisation.

Ad a) Organisationale Betrachtung der Schule als lernende Organisation: Konzepte der Organisationsentwicklung sowie des organisationalen Lernens im Bildungsbereich werden in der englischsprachigen Literatur seit den 1960er-Jahren (vgl. Rolff, 2016c, S. 15) sowie seit Anfang der 1980er-Jahre auch im schulischen Kontext der deutschsprachigen Länder diskutiert (vgl. Bormann, 2002, S. 88–95; Feldhoff, 2011, S. 82). Nebst den Arbeiten von Bulla (1982), Steuer (1983) sowie Holly und Southworth (1989) gehören insbesondere die Arbeiten von Rolff (1986, 1992, 1995), Dalin (1986, 1991, 1999) sowie Rolff und Dalin (1990) zu den grundlegenden, im deutschsprachigen Raum breit rezipierten Überlegungen. Rolff (2002, S. 158) weist darauf hin, dass Meyer (1997) wie auch Schratz und Steiner-Löffler (1999) die Idee der lernenden Schule im deutschsprachigen Raum „popularisiert“ hätten.

Wie eine Betrachtung der in der Literatur verwendeten Terminologie zeigt, werden der Begriff „Lernende Schule“ beziehungsweise die Fügung „Schule als lernende Organisation“ häufig als Synonyme zum Begriff „Schulentwicklung“ verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Usus übernommen, wenn der Begriff „Schulentwicklung“ im Sinne der institutionellen Schulentwicklung nach Rolff (1995) verstanden wird. Das Verständnis des Begriffs der institutionellen Schulentwicklung wiederum beruht auf einer Abgrenzung vom Begriff der Schulentwicklung 1. Ordnung und vom Begriff der Schulentwicklung 3. Ordnung (hier nach Rolff, 2016c, S. 37).

¹⁶ Zur Auswahl der Schulen vgl. Kapitel 5

- *Schulentwicklung 1. Ordnung – alltägliche Schulentwicklung*: Schulentwicklung als bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen.
- *Schulentwicklung 2. Ordnung – institutionelle Schulentwicklung*: Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern.
- *Schulentwicklung 3. Ordnung – komplexe Schulentwicklung*: Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, der Rahmenbedingungen festlegt, welche einzelne Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntern und unterstützen, die Selbstkoordinierung anregen, ein Evaluationssystem aufbauen und dieses (möglicherweise im Nachhinein) auf Distanz korrigieren.

Das als „institutionelle Schulentwicklung“ bezeichnete Lernen von Schulen wird in den jüngsten Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert (vgl. Rolff, 2016c, S. 37, sowie Kap. 3.2.2.2). Für die Auseinandersetzung mit der lernenden Schule stellt sich deshalb die Frage, „inwieweit Organisationsentwicklungsansätze für den schulischen Kontext nutzbar gemacht werden können und welche Modifikationen nötig sind, um den Besonderheiten der sozialen Organisation Schule gerecht zu werden“ (Feldhoff, 2011, S. 82). Zur Erörterung des Lernens von Schulen muss weitgehend auf theoretische Literatur zurückgegriffen werden, weil es dazu viel Praxis, aber kaum Forschung gibt (Feldhoff, 2011, S. 100 f.; Rolff, 2016c, S. 33).

Bei der Betrachtung von Merkmalen lernender Schulen wird die Nähe zwischen Konzepten der Schule als lernender Organisation und Konzepten lernender Organisationen erkennbar, da in beiden Fällen die Selbststeuerungs- und die Problemlösefähigkeit sowie die Profilbildung fokussiert werden. Entsprechend fand der Begriff der Schule als „Problemlösungsschule“ bereits früh in der Debatte Verwendung (vgl. zum Beispiel Fend, 1986, S. 275). Für Krainz-Dürr (1999) besteht organisationales Lernen von Schulen in einer Erhöhung der Problemlösekapazität und einer Verbesserung der Handlungsstrategien. Dazu gehöre, dass sich die Schulen selbst organisieren und steuern können. Meyer (1997, S. 115) wiederum zählt die Profilbildung, die Selbstreflexion sowie geeignete Unterstützungssysteme zu den zentralen Merkmalen einer lernenden Schule: „Eine Lernende Schule ist eine Einzelschule, die ihre Profilbildung durch selbst gesetzte Entwicklungsaufgaben voranbringt, die ein System interner und externer Hilfe aufbaut und die ihren Entwicklungsprozess mit geeigneten Mitteln evaluiert.“ In dieser

Begriffsfassung manifestiert sich ein Verständnis der Schule im Sinne eines sozialen Systems, das sich durch das Handeln seiner Subjekte verändern kann und zugleich als Ganzes einen Lernprozess durchläuft (vgl. ebd., S. 114). Rolff (1995, S. 136 f.) bezeichnet Schulen, welche über solcherart ausgebildete Fähigkeiten verfügen, als „professionelle Organisationen“. Er grenzt sie damit ab von „nicht-professionellen Organisationen“, welche die Organisationsdiagnosen und Zielfestsetzungen einer externen Beratung übergeben (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit werden Schulen als lernende Organisationen durch die dargelegten Merkmale der Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeiten, die Profilbildung und die von Rolff bezeichneten Lernfelder charakterisiert (Rolff, 2016c, S. 33). Demnach handelt es sich bei Schulen, die über eine lernende Organisation verfügen, um Schulen,

die sich bewusst entwickeln, lernen, ihr Schulcurriculum zu klären, eine gemeinsame Diagnose der Stärken und Schwächen durchzuführen, Prioritäten für Entwicklungsvorhaben zu setzen, Teams zu bilden und Projekte zu managen und die Wirkung dieser neuartigen Prozesse zu beurteilen, wofür sich der Begriff der Selbstevaluation einzubürgern beginnt.

Die Auseinandersetzung mit den konstitutionellen Elementen von Schulen als lernenden Organisationen kann nicht nur – wie bei Rolff (ebd.) – anhand der Bezeichnung von relevanten Lernfeldern erfolgen, sondern es können – wie nachfolgend deutlich wird – auch Ebenen unterschieden werden. Für die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der verschiedenen organisationalen Ebenen des Lernens von Schulen nehmen Krainz-Dürr (1999) wie auch Rolff (2002) auf die Explikation von Holly und Southwork (1989) Bezug: Holly und Southwork publizierten bereits 1989 ein Buch über die lernende Schule. Darin setzen sie a priori, dass eine sich entwickelnde Schule („developing school“) eine lernende Schule („learning school“) sei, und sie beschreiben diese anhand der folgenden, voneinander abhängigen Merkmale (Holly & Southworth, 1989, S. 3): „In the Learning School:

- the focus is on children and their learning;
- individual teachers are encouraged to be continuing learners themselves;
- the group of teachers (and sometimes others) who constitute the ‚staff‘ is encouraged to collaborate by learning with and from each other;
- the school (i.e. all those people who constitute the ‚school‘) learns its way forward. The school as an organization is a ‚learning system‘ ...
- The headteacher is the leading learner.

Diesen Merkmalen entsprechend beschreiben Holly und Southworth (ebd., S. 3) die folgenden Ebenen des Lernens: In der lernenden Schule sei Lernen „what children do; what teachers do; what the staff does; what the school as an organization does; what the headteacher does“. Auf der Unterrichtsebene bedeutet dies zum Beispiel eine Verbindung des Lernens der Schülerinnen und Schüler mit jenem der Lehrerinnen und Lehrer: „The teacher needs to learn from the learner how to teach and to teach the learner how to learn“ (vgl. Holly & Southworth, 1989, S. 4). Auf der Ebene der Schulorganisation sei es notwendig, dass diese auf der professionellen Autorität der einzelnen Lehrpersonen und ihrer Zusammenarbeit im Team beruhe und konstant nach Entwicklung gestrebt werde. An das organisationale Lernen von Schulen stellen die Autoren den Anspruch, dass lernende Schulen die Kapazität haben, sich von innen heraus zu entwickeln, und wissen, wie sie auf Anliegen aus der Umwelt reagieren können und wie sie die zukünftige Organisationsform antizipieren können (vgl. ebd., S. 11). Bei der Besprechung der Art und Weise, in der dies erfolgen kann, beziehen sich Holly und Southworth im Wesentlichen auf Argyris und Schön (1978) (vgl. Kap. 3.2.1.2).

Auf dieselbe Begründung und Explikation des organisationalen Lernens, nämlich auf diejenige von Argyris und Schön (1978), sowie auf Senge (1990) stützt sich auch das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Rolff, 2016c) ab. Es wird nachfolgend dargelegt, um daran exemplarisch die einem systemischen Organisationsverständnis entsprechenden Bezüge zwischen den verschiedenen Organisationselementen zu erläutern. Das Modell verdeutliche, dass „die Entwicklung von Einzelschulen keine Domäne eines einzigen konzeptionellen Ansatzes, sondern eine Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung ist“ (Rolff, 2007, S. 48). Die Auffassung, das organisationale Lernen erfordere den Systemzusammenhang zwischen den drei „Wegen“ der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, kann nach Rolff auch als Antwort verstanden werden auf die Kritik, in schulischen Entwicklungsprozessen werde die Unterrichtsentwicklung (UE) zu wenig berücksichtigt (vgl. Rolff, 2016c, S. 16 f.). Sie bildet zusammen mit der Organisationsentwicklung (OE) und der Personalentwicklung (PE) den internen Systemzusammenhang, welcher letztlich auf die Gestaltung des schulischen Lernens als Metaziel der Schulentwicklung hin ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 37, sowie Abbildung 10).

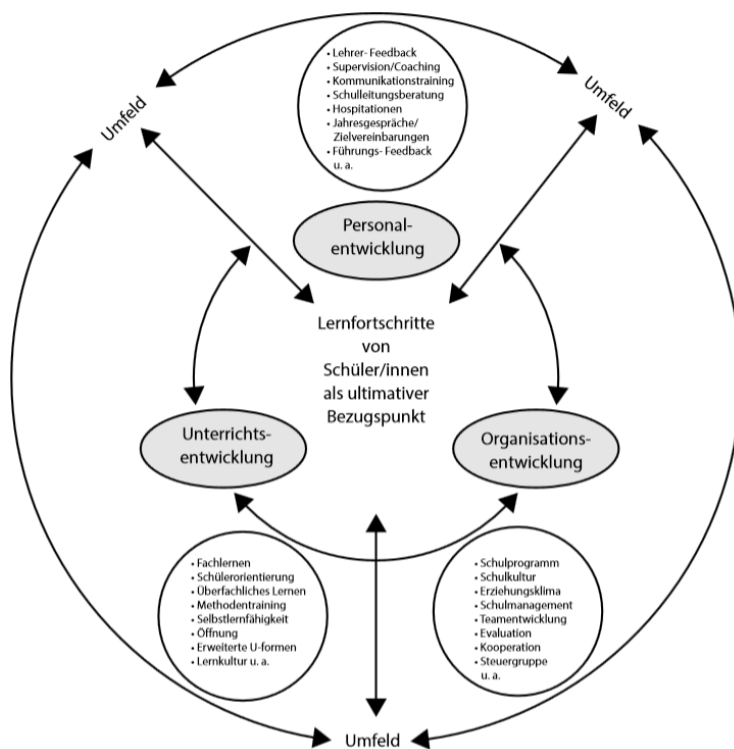


Abb. 10: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2016c, S. 20).

Zu den zentralen Bestandteilen des „Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung“ gehört die Differenzierung zwischen einem internen und einem externen Systemzusammenhang, die in Ergänzung zueinander verstanden werden. Die zahlreichen, im Modell in Kreisen angeordneten Gestaltungselemente von Schule – so zum Beispiel das Schulprogramm, die Lern- und Schulkultur, die Feedbackelemente – können aus inhaltlicher Sicht dem internen Systemzusammenhang zugeordnet werden. Wie ihre Verortung im Modell anzeigt, stehen sie jedoch auch in Bezug zum externen Systemzusammenhang (vgl. ebd., S. 19–25). Die Verhältnisse im *internen Systemzusammenhang* bringt Rolff (ebd., S. 21) kurz und bündig auf den Punkt: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE.“ Diese sehr abstrakt gehaltene Beschreibung der Zusammenhänge kann am Beispiel der Personalentwicklung wie folgt konkretisiert werden: Ausgehend vom Verständnis, dass mit der Personalentwicklung ein Gesamtkonzept gemeint ist, das die Personalweiterbildung, die Personalführung sowie die Personalförderung umfasst (vgl. ebd., S. 18), könne die Organisationsentwicklung, also die Entwicklung der Organisation von innen heraus, nicht losgelöst von der Personalentwicklung verstanden

werden. So führe zum Beispiel eine Lehrpersonenweiterbildung, die in kein Konzept von Organisationsentwicklung eingebunden sei, nicht zu Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. ebd.).

Den *externen Systemzusammenhang* bildet die Umwelt der Schule. Dazu gehören einerseits die Eltern, die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie die Presse, andererseits aber auch die Schulträger und die Schulaufsicht. Aufgrund der Teilautonomie der Einzelschulen (vgl. Kap. 2.3.3) erfolgt ihre Steuerung primär nach einem Kontextmodell, zu dem nebst Schulgesetzen, Rahmenvorgaben und zentralen Standards auch Verfahren der externen Evaluation gehören. Regionalkonferenzen, Netzwerke und dergleichen verfügen meist zwar nicht über förmliche Sanktionsmacht, gehören aber auch zum externen Systemzusammenhang von Einzelschulen (vgl. ebd., S. 22 f.). Hinsichtlich der Auswirkungen der *Interdependenz zwischen dem internen und dem externen Systemzusammenhang* weist Rolff explizit darauf hin, dass das an sich geschlossene innere System unter bestimmten Bedingungen gegen aussen hin offen sein kann (2016c, S. 21):

Das System Schule ist ... geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung) und offen zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann.

Die Gestaltungselemente von Schule, zu denen von den externen Steuerungsorganen teilweise auch Vorgaben existieren (vgl. Kap. 3.2.2.3), können nach Rolff (ebd., S. 33 ff.) in der Architektur der lernenden Organisation von Senge verortet werden (vgl. Abb. 11).

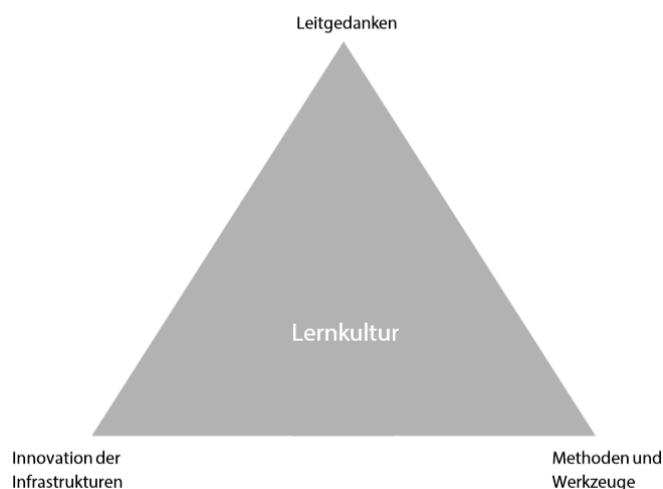


Abb. 11: Senge-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule (Rolff, 2016c, S. 34).

Die *Leitgedanken der lernenden Schule* beinhalten Visionen beziehungsweise Zielsetzungen eines Kollegiums und einer Schule. Sie unterstützen die Profilbildung und die Prioritätensetzung bei der Gestaltung der Schulentwicklung. Zur *Innovation der Infrastrukturen* gehören Elemente mit einem hohen Selbststeuerungspotenzial, die Arbeitsorganisation und die Prozesssteuerung. Mit der Arbeitsorganisation werden die Teamorganisation der Lehrpersonen (z.B. auf Fach-, Klassen- oder Jahrgangsebene) sowie die Art und Weise der Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit (z.B. als lernende Gruppen oder Qualitätszirkel) angesprochen. Bei der Gestaltung der Prozesssteuerung interessieren die strukturell verankerten Gestaltungselemente der aktiven Beteiligung des Kollegiums an der Entwicklung der Schule. Die *Methoden und Werkzeuge* unterstützen insbesondere die Selbstreflexion und die Selbstorganisation der Schule. Dazu gehören Methoden und Techniken der Evaluation, die sich auf Projekte wie die Personalentwicklung beziehen können. Die *Lernkultur* umfasst die Schulkultur, die Unterrichtskultur, die Beziehungskultur sowie das Organisationsgedächtnis als sich überschneidende Bereiche. Dazu gehören eine gemeinsame Sprache sowie Werte und Normen, die die Schule als pädagogische Organisation auszeichnen.

Bormann (2000, S. 2) betont die Bedeutung der kulturellen Dimension für Entwicklungsprozesse an Schulen, indem sie darauf hinweist, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse an Schulen auf günstige interne und externe Bedingungen angewiesen seien, so zum Beispiel auf ein vertrauensvolles Verhältnis zur Schulaufsicht (extern) sowie eine hohe Bereitschaft und Kompetenz der schulischen Akteurinnen und Akteure zur Umsetzung innovativer Prozesse (intern). Die fünf Bedingungen des organisationalen Lernens von Schulen, die Krainz-Dürr (2000, S. 135–138) ebenfalls mit Bezug auf Senge expliziert, korrespondieren mit den von Rolff beschriebenen vier relevanten Architekturelementen lernender Schulen. Indem Krainz-Dürr auch klare Zuordnungen von Verantwortlichkeiten und Rollen vornimmt, gewinnen die Bedingungen an Prägnanz. Zur Gestaltung einer lernenden Schule sei die Erfüllung jeder der nachfolgend aufgeführten fünf Bedingungen notwendig, was hohe Anforderungen an die Kommunikation stelle. Lernende Schulen benötigen demnach

- *eine adäquate Binnenstruktur*: Förderung der systematischen Kooperation über (Team-)Strukturen, Differenzierung der Rollen im Team, Ausstattung der Rollenträger mit Mandaten, Ausgestaltung der Rollen und Verantwortungsübernahme der Rollenträger für das Ganze eine besondere;

- *ein klares Verständnis von Steuerung und Leitung:* Leitung als Förderung der Kooperation im Dienste der organisationalen Gesamtheit und des individuellen Lernens und als Vermittlung zwischen unterschiedlichen Gruppeninteressen;
- *Personalentwicklung:* Personalentwicklung als aktive Fortbildungspolitik einer Einzelschule, Unterstützung der Transfermöglichkeiten, Eröffnen von Spezialisierungsmöglichkeiten, Wissensmanagement;
- *Professionalität statt Engagement:* Strukturen entwickeln, die durch ein klares Verständnis von Professionalität abgesichert sind, sodass Engagement wirksamen Veränderungen zugutekommt und nicht als Kompensation struktureller Defizite missbraucht wird;
- *formelle Gelegenheiten für Reflexionsschleifen und berufsrelevante Kommunikation:* Institutionalisierung von Zeiten für Reflexion und kollektives Lernen.

Professionalität als Referenz für die Gestaltung lernender Organisation wird auch von Maag Merki (2005, S. 6) angesprochen. Sie weist darauf hin, dass die Gestaltungselemente lernender Organisationen und deren Kombination „zur systematischen Weiterentwicklung und kontinuierlichen Professionalisierung von Individuum und Organisation beitragen“. Die Strukturen und weiteren Organisationselemente müssten funktional sein im Hinblick auf die Zielerreichung der lernenden Schule (ebd., S. 6). Damit spricht sie die von Rolff im „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ abgebildeten und von Krainz-Dürr als Bedingung aufgeführten strukturell zu unterstützenden Systemzusammenhänge zwischen der Personalentwicklung und der Schul- und Unterrichtsentwicklung an. Die Bedeutung dieser strukturellen und systemisch gedachten Differenzierungen der Schulorganisation wird von Herzog und Leutwyler (2010, S. 8–29) nicht nur aus der soeben dargestellten Perspektive der Schulentwicklung erläutert, sondern darüber hinaus auch anhand der folgenden Erkenntnisfelder und Argumentationslinien begründet:

- *Veränderter Berufsauftrag von Lehrpersonen:* Die gesellschaftlich und bildungspolitisch bedingten Veränderungen stellen quantitativ und qualitativ neue Anforderungen an die Schule und erfordern eine Ausdifferenzierung und kooperative Gestaltung der Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer.

- *Erkenntnisse aus der Karriere- und Biografieforschung sowie der Zufriedenheits- und Belastungsforschung:* Lehrpersonen suchen nach Möglichkeiten zur beruflichen Veränderung und Spezialisierung im schulischen Feld. Eine Dynamisierung beruflicher Laufbahnen und damit einhergehende Differenzierungen innerhalb des Lehrberufs ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und können ein Schutzsystem gegen Belastungen darstellen.
- *Stärkung der Professionalität des Berufsstandes und der individuellen Professionalität:* Der Differenzierung von Lehrpersonenbiografien und einer damit einhergehenden Differenzierung des Berufsbilds „Lehrerin“/„Lehrer“ ist aus empirischer Sicht ein Potenzial für eine Weiterentwicklung der Professionalisierung zuzuschreiben.

Anhand der Ausführungen von Herzog und Leutwyler (2010) können die von Maag Merki (2005) angesprochenen Ziele einer lernenden Organisation auf der individuellen wie auch auf der organisationalen Ebene differenziert und konkretisiert werden. Dabei wird deutlich, dass eine lernende Schule zwar auf die zentrale Aufgabe der Schule – die Bildung der Schülerinnen und Schüler – ausgerichtet ist, zugleich aber noch weiteren Zielsetzungen dient. Zudem verweisen Herzog und Leutwyler (2010) auf die bereits von Krainz-Dürr (2000) und auch von Maag Merki (2005) angesprochene Bedeutung einer Reflexion und empirischen Begründung des Professionsverständnisses. Die als erforderlich angesehene Rollendifferenzierung an Schulen stützt sich auf ein Verständnis von Professionalität im Sinne eines sich je individuell vollziehenden Entwicklungs- und Lernprozesses, der auch den produktiven Umgang mit Veränderungen beinhaltet (vgl. Reh & Schelle, 2000). Die Professionalität des Berufsstandes und die Attraktivität des Berufs werden durch die Schaffung von Spezialisierungsmöglichkeiten gestärkt. Dies erfordert jedoch, dass die Personalentwicklung an Schulen auf Rollendifferenzierungen in multiprofessionellen und multifunktionalen Teams eingehen kann (vgl. Herzog & Leutwyler, 2010, S. 9).

Ad b) Kritische Betrachtung der Konzepte der Schule als lernender Organisation: Die Kritik an Konzepten der Schule als lernender Organisation deckt sich teilweise mit der Kritik an Konzepten lernender Organisationen, geht in der Reaktion auf Spezifika der Schule und die Thematisierung ihrer Bezüge zur Professionalität von Lehrpersonen aber darüber hinaus. Die Kritik am Konzept der Schule als lernender Organisation kann in zwei Themenfeldern dargelegt werden:

- ausgehend von einer Analogie zwischen dem individuellen und dem organisationalen Lernen und
- hinsichtlich der Frage nach den Auswirkungen der lernenden Organisation auf die Professionalität von Lehrpersonen.

Analogie zwischen individuellem und organisationalem Lernen als Ausgangspunkt für Kritik:

Tacke (2004) versteht das Organisationslernen von Schulen als Analogie zum individuellen Lernen und sieht darin die stillschweigende Annahme enthalten, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen lernfähig seien (vgl. Tacke, 2004, S. 34). Die Annahme und gleichzeitige Erwartung, dass Organisationen lernen, sei normativ und als fragwürdig zu betrachten, da noch nicht geklärt sei, ob und in welchem Sinn Organisationen lernen. Zudem werde damit impliziert, dass Organisationen im Sinne einer Intervention etwas beigebracht werden müsse (vgl. ebd., S. 35). Dadurch werde die Rolle von Lehrpersonen hin zu derjenigen von Lernenden verändert. Es seien nicht Schulen (Organisationen), sondern Lehrpersonen (Individuen), die in Fortbildungen einbezogen würden und dort die Rolle der Schülerinnen und Schüler übernehmen müssten, während Beraterinnen und Berater ihnen gegenüber in der Lehrpersonenrolle auftreten würden (vgl., ebd.). Während Tacke diese Form des Rollenwechsels kritisiert, beschreibt Rolff (2016c, S. 33) den „Lehrer als Lerner“ in Anlehnung an Fullan als wesentliche, positiv konnotierte Voraussetzung der Schule als lernender Organisation. Rolff vertritt die Ansicht, dass die Klärung der Frage, ob es sich beim Konzept der lernenden Schule um eine Metapher handle oder ob Schulen tatsächlich lernen könnten, belanglos sei, weil er die Darlegung der Gestaltungselemente und -konzepte lernender Organisation als von dieser Frage unabhängig betrachtet (ebd., S. 35). Er verweist auf die Phänomene des organisationalen Lernens und des Organisationsgedächtnisses und zeigt daran auf, dass das Organisationslernen etwas qualitativ Eigenständiges ist, das unabhängig vom individuellen Lernen existiert (vgl. ebd., S. 36, sowie Kap. 3.2.1.2).

Auswirkungen von Konzepten der Schule als lernender Organisation auf die Professionalität von Lehrpersonen:

Die Arbeit in der lernenden Schule führt je nach theoretischen Grundannahmen und Perspektiven zur Feststellung, dass der Wandel hin zur lernenden Schule mit einer Professionalisierung oder einer Deprofessionalisierung der Lehrpersonen einhergehe. Tacke (2004, 2005) spricht von einer Deprofessionalisierung, weil den Professionellen durch die Verhältnisse an der lernenden Schule Autonomieraum genommen und die Kontrolle erhöht

werde. Von der Möglichkeit der Deprofessionalisierung durch eine Ausdifferenzierung der Teamstrukturen und der Lehrpersonenrollen spricht der Berufsverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH, 2010), wenn zum Beispiel die Heterogenität der Rollen unkoordiniert zunimmt, die Führung nicht auf den Koordinationsaufwand reagieren kann, für Absprachen kein Zeitbudget vorhanden ist, für Spezialfunktionen nicht qualifiziert wird oder wenn die Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche nicht geklärt sind. Für Reh (2008) ist mit dem Wirken von Lehrpersonen in lernenden Schulen hingegen eine Professionalisierung verbunden, weil das Konzept der lernenden Organisation Schulentwicklung und damit Kooperation voraussetze. Damit argumentiert sie auf der Basis desselben Professionsverständnisses wie Herzog und Leutwyler (2010).

3.2.2.2 Schulische Qualitätsmanagementsysteme

Die organisationstheoretischen Zugänge zur lernenden Organisation verweisen auf die Bedeutung des organisationalen Lernsystems und die organisationskulturellen Bedingungen für vollständige organisationale Lernprozesse. Von der Argumentation ausgehend, dass ein Qualitätsmanagementsystem als Grundstruktur des organisationalen Lernsystems verstanden werden kann, wird nachfolgend auf schulische Qualitätsmanagementsysteme und ihre Spezifika eingegangen.

Qualitätsmanagementsysteme (QM) lassen sich auf der formalen Ebene relativ einfach beschreiben. Sie haben das bewusste Gestalten der Abläufe und Prozesse in Richtung der angestrebten Qualität (Qualitätsentwicklung, QE) sowie die Sicherung der Veränderung und Verbesserung von Qualität (Qualitätssicherung, QS) zum Ziel (Huber & Schneider, 2009, S. 359). Diese Funktion kann mittels der Formel „ $QM = QS + QE$ “ auf den Punkt gebracht werden (Rolff, 2011a, S. 9). Die inhaltliche Erläuterung muss mehr leisten als die formale, denn sie hat sich mit dem Kernbegriff des Qualitätsmanagements – der Qualität – auseinanderzusetzen. Qualität kann dabei als jene Güte und Werthaltigkeit verstanden werden, die zum Beispiel in den Vorgaben der Behörden (z.B. Bildungsstandards, Qualitätsmerkmale und Indikatoren) sowie in Leitbildern und innerschulisch vereinbarten Qualitätszielen zum Ausdruck kommt (ebd., 2011a, S. 9).

Bildungswissenschaftliche Modelle zur Erfassung und Beurteilung von Schulqualität sehen sich hinsichtlich ihrer grobstrukturellen Gliederung in Input-, Prozess- und Output-/Outcome-Qua-

litäten ähnlich (vgl. Ditton, 2000; Dubs, 1998; Landwehr, 2007). Dubs (1998) zählt zu den *Inputqualitäten* all jene Faktoren, welche als Ressourcen oder als Rahmenbedingungen in den Leistungserbringungsprozess der Schule eingehen und mithin die Qualität beeinflussen, so zum Beispiel die Ausbildung und die Leistungsvoraussetzungen der Mitarbeitenden, der Gesundheitszustand des Kollegiums sowie das Mass an Eigenständigkeit der Schule. Die *Prozessqualitäten* sind durch die Lern- und Arbeitsprozesse der Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet, so zum Beispiel die Unterrichtsprozesse, das soziale Klima und die Mitgestaltung, die Kooperation im Kollegium, das Schulleitungshandeln, die Kooperation mit den Eltern oder die Verlässlichkeit. Outcome- sowie Output-Qualitäten lassen sich nach Dubs (ebd.) hinsichtlich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, der Integrations- und Abbruchquote, des Weggangs der Absolventinnen und Absolventen sowie des öffentlichen Ansehens der Schule und ihrer Akzeptanz in der Öffentlichkeit einschätzen.

Aus den vorhergehenden Ausführungen wurde deutlich, dass sich Qualitätsmanagementsysteme an Schulen an einem komplexen Qualitätsbegriff zu orientieren haben. Es stellt sich daher die Frage, wie ein Qualitätsmanagement gestaltet sein muss, um den schultypischen Qualitätsmerkmalen gerecht zu werden. Für Huber und Büeler (2009, S. 586) hat sich die Reflexion des Qualitätsmanagementsystems an pädagogischen Prämissen zu orientieren, damit es nicht zum Selbstzweck werde. Damit argumentieren sie in die gleiche Richtung wie Fend (2005). Dieser verweist auf das in neuen Steuerungskonzeptionen mitgedachte Menschenbild und damit letztlich auch auf deren Sinnhorizont: „Wir haben einerseits die Frage nach der Erreichbarkeit von Zielen zu stellen und empirisch zu belegen, und andererseits normativ zu fragen, was wir wollen und wie wir dieses erreichen wollen“ (ebd., S. 25). Viele Steuerungskonzepte würden den Eindruck erwecken, Bildungswirkungen liessen sich zielgenau planen und realisieren wie die Herstellung technischer Produkte. Nicht nur aus ethischen, sondern auch aus praktisch-pädagogischen Gründen sei dies zu hinterfragen. Statt von einem schlichten Kontroll- und Herstellungsdenken auszugehen, schlägt Fend (ebd.) vor, „von Motivation und Überzeugung, von Anreizen und bestmöglichem Unterricht, von Förderung und Ressourceneinsatz [zu] sprechen“. Auch Oelkers und Reusser (2008) sehen für die neue Steuerung und Rechenschaftslegung die Berücksichtigung mehrerer Faktoren vor: eine Koppelung von verbindlichen, orientierenden Vorgaben mit (neuen) Spielräumen und daran angeknüpften Ressourcen und Werkzeugen der lokalen und regionalen Schulentwicklung.

Die Qualitätsmanagementsysteme Q2E („Qualität durch Evaluation und Entwicklung“) (Steiner & Landwehr, 2003/2007) und PQM („Pädagogisches Qualitätsmanagement“) (Kempfert & Rolff, 2005) hatten (und haben) den Anspruch, ein Qualitätsmanagement für Schulen und andere Bildungsinstitutionen zu konzipieren, das die Eigenheiten von pädagogischen Institutionen genuin einbezieht. Dazu gehört auch die Prämisse, dass schulische Qualität nicht technologisch herstellbar ist. Nachfolgend wird exemplarisch auf das Qualitätsmanagementsystem Q2E eingegangen. Es wurde in der Zeit zwischen 1996 und 2002 im Auftrag der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) entwickelt (vgl. Steiner & Landwehr, 2003/2007, S. 3). Damit gehörte es zusammen mit dem Modell FQS („Fördernde Qualitätsbeurteilung in Schulen“), das 1993 auf Initiative des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) lanciert worden war, zu den ersten Qualitätsmanagementsystemen für Schulen in der Schweiz. Aufgrund der dazu verfügbaren Begleit- und Begründungsliteratur eignet es sich gut, um ein Qualitätsmanagementsystem aus dem Bildungsbereich exemplarisch vorzustellen und auf Spezifika hinzuweisen.

Ein Qualitätsmanagementsystem nach Q2E umfasst vier Bereiche, die alle auf das Leitbild bezogen sind (vgl. Abb. 12). Dieses ist im Sinne einer Intention und Selbstverpflichtung formuliert (vgl. Steiner & Landwehr, 2007, S. 19 f.).

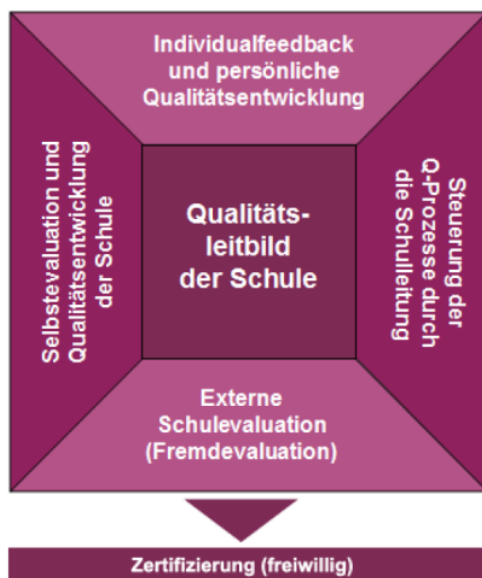


Abb. 12: Q2E-Handlungsmodell für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems (Landwehr & Steiner, 2008).

Nebst Qualitätsdimensionen für die Gestaltung der primären Qualitätsmerkmale einer Schule – den Input-, Prozess- und Output-/Outcome-Qualitäten¹⁷ – sind im Modell Q2E auch Anforderungen an zentrale Bereiche der Qualitätsmanagementarbeit formuliert (vgl. Landwehr, 2007, S. 37–41):

- Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung,
- Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Qualitätsentwicklung sowie
- Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung.

Die Anforderungen beziehen sich auf die Praxisgestaltung, die Wirkung und die Wirksamkeit sowie die institutionelle Einbindung dieser Qualitätsmanagementelemente. Der Institutionalisierung kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, weil sie Verbindlichkeit, eine personenunabhängige Kontinuität und Motivation schafft, Ressourcen und die Integration der Qualitätsmanagementprozesse in die Aufbau- und Ablauforganisation sicherstellt und die kulturelle Integration des Qualitätsmanagements in die bestehende Schulkultur unterstützt (vgl. Landwehr & Steiner, 2008, S. 8 f.). Damit wird deutlich: Das Qualitätsmanagement nach Q2E wird als immanenter Teil der Schulorganisation verstanden, was das zugrunde gelegte Qualitätsverständnis widerspiegelt: „Unter Qualität wird hier nicht ein definierter Endzustand verstanden, sondern der Prozess einer fortlaufenden Optimierung, der durch die Betroffenen selber mitgetragen werden muss“ (Landwehr, 2007, S. 6). Die Elemente und die Verfahren des Qualitätsmanagements werden in die Reflexionsschlaufen einbezogen, allerdings nicht durch eine Selbst-, sondern durch eine Fremdevaluation (externe Schulevaluation, Abb. 12).

Beim Aufbau eines schulischen Qualitätsmanagementsystems müssen nach Steiner und Landwehr strukturelle Defizite (vgl. Tab. 5) sowie die Situationsoffenheit pädagogischer Handlungsfelder berücksichtigt werden). Nachfolgend wird zuerst auf die strukturellen Defizite von schulischen Organisationen und die Bezugnahme darauf in Qualitätsmanagementsystemen eingegangen. Die Bedeutung der Situationsoffenheit wird im Anschluss daran erläutert.

¹⁷ Der Bereich „Prozessqualitäten“ wird in „Prozessqualitäten Schule“ und „Prozessqualitäten Unterricht“ differenziert (Landwehr, 2007, Klappdeckel).

Tab. 5: Berücksichtigung schulspezifischer Organisationsmerkmale im Qualitätsmanagement

Strukturelle Defizite von Schulen	Bezugnahme darauf in Qualitätsmanagementsystemen
Schulen haben ein Führungsdefizit	Die Sorge für die Qualität wird als Führungsaufgabe mit entsprechenden Führungsstrukturen und -kulturen verstanden (vgl. Steiner & Landwehr, 2007, S. 11 f.).
Schulen haben ein Kooperationsdefizit	Die Arbeit an der Qualität setzt eine kooperative Schulkultur voraus. Die Qualitätsbemühungen werden damit auch als Aufgabe des Kollegiums verstanden (vgl. ebd.).
Schulen haben ein Konkurrenzdefizit	Die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität verlangt eine Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen. Es stellt sich die Frage nach den Anreizen für eine ständige Qualitätsverbesserung (vgl. ebd.).

Aus der Grundannahme, dass Qualitätsmanagementsysteme situationsoffene Prozesse berücksichtigen müssen, leiten Landwehr und Steiner für die Gestaltung eines schulischen Qualitätsmanagementsystems vier Implikationen ab:

Erste Ableitung – Unterscheidung von technischen und sozial-kommunikativen Prozessen: Die Situationsoffenheit pädagogischer Situationen erfordert die Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Prozessverständnissen. Technische Prozesse lassen sich losgelöst von der konkreten Anwendungssituation präzise definieren (z.B. Bedienung eines Fotokopierers, Landwehr & Steiner, 2008, S. 14), während sich sozial-kommunikative Prozesse auf die Situationsoffenheit pädagogischer Situationen beziehen, welche eine hohe situative Passung sowie einen grossen individuellen Handlungsspielraum erfordern (z.B. Aufrechterhaltung von Disziplin im Klassenzimmer, ebd.). Qualitätskriterien sind im Bereich der sozial-kommunikativen Prozesse interpretationsbedürftig und verlangen eine situationsbezogene Auslegung. Die Qualitätsmassnahmen müssen deshalb die Selbststeuerung des Handelns und die situationsspezifische Interpretation angemessen berücksichtigen (vgl. Landwehr & Steiner, 2008, S. 14–18).

Zweite Ableitung – Personalführung als wichtiger Faktor der Qualitätssteuerung: Aufgrund des individuellen Handlungsspielraums, der für die individuelle Prozessgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern nötig ist, wird die Personalführung gemäss Landwehr und Steiner (2008, S. 28–41) zum wichtigsten Faktor der Qualitätssteuerung. Dies zeigt sich im Empowerment als Aspekt einer qualitätsbewussten und qualitätsfördernden Personalführung, in einer

Personalführung als Steuerung von arbeitsplatzbezogenen Reflexions- und Entwicklungsprozessen (z.B. kollegiales Feedback, Unterrichtsevaluation durch Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Intervisionsgruppen) sowie bei der Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung und in Mitarbeitendengesprächen als Qualitätssteuerungsinstrument.

Dritte Ableitung – enge Verbindung von individuellem und institutionellem Lernen: Die Situationsoffenheit von Prozessen bringt es mit sich, dass Lehrpersonen in den jeweiligen Situationen adäquate Lösungen generieren müssen. Hierbei findet „individuelles Lernen“ statt, was eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung bildet. Die Transferkompetenz, das heisst die Übertragung des Gelernten auf neue Situationen, sowie das Ableiten des Gelernten für die Institution erfordern deshalb eine enge Verbindung von individuellem und institutionellem Lernen.

Vierte Ableitung – Steuerung zur Selbststeuerung: Aufgrund der situationsspezifischen Anwendung von Qualitätskriterien erfordert die Qualitätssteuerung eine Beeinflussung der individuellen Handlungssteuerung bei einem zugleich grossen Gestaltungsfreiraum. Landwehr und Steiner (2008, S. 28–41) bezeichnen die hierbei adäquate Qualitätssteuerung deshalb als „Steuerung zur Selbststeuerung“, zum Beispiel mittels Vorgaben zum Einholen von Feedback oder zur Teilnahme an Intervisionsveranstaltungen.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Ausführungen wird nachfolgend spezifisch auf die kantonalen Rahmenvorgaben für die Gestaltung von Qualitätsmanagementsystemen an Einzelschulen eingegangen. Sie verdeutlichen, wie die beiden Kantone, in denen die Daten für die vorliegende Arbeit erhoben wurden, den Anspruch an eine kontinuierliche Entwicklung und Sicherung der Schulqualität im Sinne der Schule als lernender Organisation konkretisieren.

3.2.2.3 Kantonale Rahmenvorgaben für das Qualitätsmanagement

Die Rahmenbedingungen für die Gestaltung der kontinuierlichen Entwicklung der Einzelschule sind auf der Ebene der kantonalen Systemsteuerung gesetzlich verankert und werden anhand von Rahmenvorgaben ausgeführt (vgl. Hartmann, 2011, S. 216; Rolff, 2011a, S. 16). Diese Vorgaben und Richtlinien dienen der Erfassung, Entwicklung und Sicherung der Schulqualität (Capaul & Seitz, 2011, S. 558). Dabei wird explizit oder implizit Bezug genommen auf Konzepte der Schule als lernender Organisation (vgl. Hartmann, 2011, S. 219).

Die Situation in den beiden Kantonen Appenzell Ausserrhoden (AR) und Thurgau (TG) wird nachfolgend anhand von vier Bereichen dargelegt:

- Gesetzliche Vorgaben;
- Verständnis der Schule als lernende Organisation im kantonalen Qualitätsmanagementkonzept;
- schulinternes Qualitätsmanagementkonzept (Ebene Einzelschule);
- Evaluationsergebnisse zur Qualität in den extern evaluierten Schulen.

Im Anschluss daran wird auf die Struktur und die Inhalte der Qualitätsbereiche und auf die Qualitätsmerkmale für die Volksschule in den beiden Kantonen eingegangen. Sie wurden in einem Kooperationsprojekt der beiden Kantone entwickelt und überarbeitet (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden 2013, S. 17; 19; Kanton Thurgau 2014, S. 4), weshalb die beiden Kantone über nahezu identische Qualitätsanforderungen verfügen.

Kanton Appenzell Ausserrhoden

Gesetzliche Vorgaben: Der Regierungsrat erlässt Rahmenbedingungen zu den Inhalten und zur Organisation der Schule, wozu auch die Qualitätssicherung gehört (2001, § 32). Die Gemeinden führen die Volksschulen im pädagogischen, organisatorischen und finanziellen Bereich (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2000, § 35). Die Unterstützung der Gemeinden beim Aufbau der Selbstevaluation und die Durchführung der externen Evaluationen von Schulen sind im Department Bildung bei der Fachstelle Schulqualität angesiedelt (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2001, § 39).

Verständnis der Schule als lernende Organisation: Im Kanton Appenzell Ausserrhoden war zum Zeitpunkt der Datenerhebung das überarbeitete Qualitätskonzept für die Volksschule in Kraft (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2013). Der Begriff „Lernende Organisation“ wird darin bereits im Vorwort prominent aufgeführt. Der Direktor des Departements Bildung bringt sein Anliegen zum Ausdruck, dass die Schule als Gemeinschaft zur „Lernenden Organisation“ werden solle, die sich laufend entwickelt, Stärken sichert und Mängel minimiert (vgl. Degen, 2013, S. 5). Zu den zentralen Voraussetzungen zählt er nebst den gemeinsamen Überzeugungen, Werten und Regeln klare Ziele, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, hilfreiches Feedback, eine mitarbeiterorientierte Führung und ein Selbstverständnis als „Lernende Organisation“. Das Verständnis der Schule als „Lernende Organisation“ bildet eine von vier Leitideen des

Qualitätskonzepts für die Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden (vgl. 2013, S. 8)¹⁸. Dabei wird explizit Bezug genommen auf die Begriffsfassung von Senge. Diese wird wie folgt zitiert (ebd.): „Eine ‚Lernende Organisation‘ besitzt die Fähigkeit, sich ständig zu verändern und ihr Wissensniveau anzuheben.“ In Bezug auf die Schule im Kanton Appenzell Ausserrhoden wird dieser Anspruch wie folgt konkretisiert (ebd.):

Qualitativ gute Schulen funktionieren als ‚Lernende Organisation‘. Sie zeichnen sich u.a. aus durch Teamgeist, gegenseitiges Vertrauen, klare Visionen, gemeinsame Überzeugungen, Werte und Regeln, gemeinsame Zielsetzungsprozesse, Orientierung am Nutzen für die Lernenden, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, Unterstützung neuer Ideen, Belohnung von Engagement, institutionalisierte Feedbackformen, Fehlertoleranz und Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. Diese Vorstellung der Schule als Lernender Organisation bildet den Hintergrund des Qualitätskonzepts.

Die Umsetzung der Leitsätze und der gesetzlichen Vorgaben wird im Kanton Appenzell Ausserrhoden auf den folgenden drei Wegen erreicht, nämlich anhand des schulinterne Qualitätsmanagement (SCHIQ), von externen Evaluationen (professionelle Fremdbeurteilung der Schule) sowie der „Kantonalen Rechenschaftsorientierten Evaluation“ (Kontrolle der gesetzlichen Vorgaben, Bildungssteuerung). Sie bilden die drei zentralen Elemente der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden, wobei das schulinterne Qualitätsmanagementkonzept das Fundament des kantonalen Schulqualitätskonzepts bildet (vgl. ebd., S. 9 f.).

Schulinternes Qualitätsmanagementkonzept: Zu den zentralen Elementen des schulinternen Qualitätsmanagementkonzepts gehören die gemeinsamen Qualitätsziele, festgelegte Indikatoren und Standards, ein festgelegter Umgang mit Reklamationen und Qualitätsdefiziten, ein Schulprogramm, Verfahren der zirkulären Qualitätsoptimierung, eine Feedbackkultur sowie interne Evaluationen (ebd.). Die kantonalen Merkmale für Schul- und Unterrichtsqualität (Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale, s.u.) sind der Dreh- und Angelpunkt für die Anforderungen, die an die Gestaltung der Einzelschule und deren Evaluation gestellt werden (vgl. ebd., S. 17 f.).

Evaluationsergebnisse: Der Regierungsratsbeschluss zur Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements an der Volksschule im Kanton Appenzell Ausserrhoden erfolgte 2003 (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2007). Die folgenden Aussagen zur Implementierung der

¹⁸ Die vier Leitideen des Qualitätskonzepts für die Volksschule im Kanton Appenzell Ausserrhoden sind die folgenden (2013, S. 9): Lernende Organisation, Qualität durch Kommunikation, Qualität durch Feedback, Qualität durch Verbindlichkeit.

Prozesse und Elemente des Qualitätsmanagements sind dem „Bericht zur Qualität in den extern evaluierten Schulen der Volksschule Appenzell Ausserrhoden 2009–2013“ entnommen (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2015). Diese Dokumentation basiert auf den Berichten zu den in diesem Zeitraum durchgeführten 23 externen Evaluationen sowie auch direkt auf den Auswertungen der vorab schriftlich erhobenen Einschätzungen der Qualitätsaspekte durch die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten, die Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse sowie die Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 2).

In dieser Metaanalyse wird bei der Hervorhebung der Stärken festgestellt, dass in einigen Schulen eine Evaluationskultur aufgebaut und/oder ein 360°-Feedback eingeführt worden sei. Dies zeigt sich zum Beispiel in der folgenden Kernaussage: „planen und realisieren Entwicklungen vorbildlich. Nutzen dazu Leitbild, Schulprogramm und Instrumente des Projektmanagements“ (ebd., S. 7). Die Auseinandersetzung mit den Schwachpunkten der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems an der Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden macht allerdings auch deutlich, dass Schulen mit solchen Prädikaten in der Minderheit sind (ebd.): „Zum Zeitpunkt der Evaluationen hat das Schulinterne Qualitätsmanagement in einer Mehrheit der Schulen noch nicht wirksam Fuss gefasst. ... Es werden zwar in einer Mehrheit der Schulen Feedbacks eingeholt oder interne Evaluationen durchgeführt, jedoch meist zu unsystematisch und mit wenig Wirkung auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ Gegenüber dem Evaluationszeitraum 2003–2009 wird für die schulinterne Qualitätsmanagementarbeit insgesamt gleichwohl ein positiver Trend festgestellt.

Ebenfalls von einem positiven Trend wird bei der administrativen wie auch personellen Schulleitung gesprochen. Dieser zeigt sich zum Beispiel in einer Verschiebung der Arbeitsschwerpunkte der Schulleitungen (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2015, S. 5): „Nach der anfänglichen Priorität im organisatorisch-administrativen Bereich wenden nun die meisten Schulleitungen mehr Ressourcen für die Mitarbeiterführung auf und legen mehr Gewicht auf ein regelmässiges und systematisches Feedback zum Unterricht der einzelnen Lehrperson.“ Die Perspektive der Eltern stützt diese moderat positive Wahrnehmung: 83% der antwortenden Eltern attestieren den Schulen eine gute Organisation und 78% haben eher oder ganz den Eindruck, dass die Schule von der Schulleitung gut geführt werde (ebd., S. 9). Bei den antwortenden Lehrerinnen und Lehrern sind 88% der Meinung, dass ihre Schulleitung für einen gut organisierten Schulbetrieb Sorge, während sich 85% durch ihre Schulleitung wirksam unterstützt fühlen. 61% der antwortenden Lehrpersonen haben den Eindruck, dass die im Rahmen der

Personalführung stattfindenden Unterrichtsbesuche und Rückmeldungen der Schulleitung für ihre berufliche Weiterentwicklung wirksam seien (ebd., S. 9).

Kanton Thurgau

Gesetzliche Vorgaben: Der Kanton legt unter Anhörung der Schulgemeinden die Qualitätsanforderungen für die Volksschule fest, überprüft deren Erfüllung und erteilt Weisungen zur Behebung von Mängeln (vgl. Kanton Thurgau, 2016c, § 3). Die Schulgemeinden sind im Rahmen übergeordneter Vorgaben verantwortlich für die Organisation und den Betrieb der Schule (vgl. Kanton Thurgau, 2016e, § 1). Dazu gehören auch die Planung der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Organisation, der Führung und des Unterrichts auf der Ebene der Schulgemeinde oder Schuleinheit (vgl. ebd., § 9).

Verständnis der Schule als lernende Organisation: Das Qualitätskonzept der Schule Thurgau bezweckt „das Verankern des Qualitätskreislaufes bei allen Tätigkeiten in der Schule, auf der Ebene des Lernens, des Unterrichts und der Schulorganisation“ (Kanton Thurgau 2008, S. 2). Dazu dienen bei allen Prozessen in der Schule – von den Lerneinheiten über die Unterrichtsgestaltung bis hin zum Qualitätszirkel der ganzen Schule – die Phasen „Planung“, „Umsetzung“, „Diagnose“ und „Standortgespräch“ (vgl. ebd.). An der Volksschule des Kantons Thurgau war zum Erhebungszeitpunkt der „Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen“ (Kanton Thurgau 2014) in Kraft. Er beinhaltet die Ansprüche, die an die Ausführung der verschiedenen qualitätsrelevanten Prozesse des Unterrichts und der Schule gestellt werden. Wie bereits sein Vorgänger (Kanton Thurgau 2006) richtet er sich in erster Linie an die Schulgemeinden, welche als verantwortliche Handlungseinheiten für die Umsetzung der kantonalen Vorgaben zuständig sind. Zum System „Schule“ werden zahlreiche Beteiligte und Institutionen gezählt, deren Funktion im Qualitätsmanagement der Schule angesprochen wird (vgl. Kanton Thurgau 2014, S. 6). Die Konzeption der Schule als lernender Organisation scheint im Leitfaden von 2006 wie folgt auf: „Dieser Leitfaden dient der Qualitätssicherung und -entwicklung der Schule, verstanden als lernende Organisation“ (ebd., S. 3). Im neuen Konzept (Kanton Thurgau 2014) findet die Schule als lernende Organisation keine explizite Erwähnung mehr. Es sind jedoch keine Hinweise darauf zu finden, dass sich das 2006 dargelegte Grundverständnis mit der Konzeptüberarbeitung grundlegend verändert hätte.

Schulinternes Qualitätsmanagementkonzept: Die kantonalen Vorgaben sehen vor, dass die Schulgemeinden über eine Planung der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung für

die Organisation, die Führung und den Unterricht verfügen, diese Planung umsetzen und die Umsetzung evaluieren lassen (Kanton Thurgau, 2016e, § 9). Der entsprechende Einsatz von Instrumenten der Selbst- und Fremdevaluation ist in die Systematik des kantonalen Qualitätskonzepts eingebunden (vgl. Abb. 13).

Qualitätsarbeit als gemeinsame Aufgabe

Form Ebene	Selbstevaluation	Fremdevaluation
Lehrperson	Lehrperson evaluiert eigenen Unterricht	Aufsicht über Lehrpersonen durch Schulleitung Schulbehörde
Schule	Selbstevaluation durch Schulbehörde, Schulleitung, Qualitätsbeauftragte/r, Lehrpersonen	Externe Evaluation ganzer Schulen durch Schulevaluation
Bildungssystem	Erhebung von Steuerungswissen durch die Fachstelle für Schulevaluation	Bildungsmonitoring und Bildungsstatistik

Abb. 13: Übersicht über die Systematik der schulischen Selbst- und Fremdevaluation im Kanton Thurgau (Kanton Thurgau, 2016a).

Evaluationsergebnisse: Die Sicherung und die Entwicklung der Schulqualität mit der Bewirtschaftung eines Qualitätsmanagementsystems sind im Kanton Thurgau seit Anfang 2008 gesetzlich verankert (vgl. Kanton Thurgau 2007c, 2007a). In den Datensätzen der Evaluationsberichte der Periode 2011–2013 wird deutlich, dass vier Fünftel der in diesem Zeitraum evaluierten Schulen die Anforderungen an die schulische Qualitätsarbeit erfüllen oder an deren Aufbau arbeiten. Allerdings zeigt sich, dass das Know-how zum Aufbau sowie zur Führung der Qualitätsarbeit bei den Führungspersonen an den Schulen oftmals fehlt. Dies beeinträchtigt die Akzeptanz der Qualitätsmanagementarbeit in den Kollegien, das Etablieren einzelner Qualitätsmanagementelemente (zum Beispiel interne Evaluation) sowie nicht zuletzt die Qualität der konzeptionellen Grundlagen (vgl. Kanton Thurgau 2013, S. 38).

Die Einführung der geleiteten Schulen wurde im Kanton Thurgau 2009 abgeschlossen (vgl. ebd., S. 35). Auf der Basis der Ergebnisse der externen Schulevaluationen hält der Thurgauer Bildungsbericht 2013 Folgendes fest (ebd., S. 37):

An 20 von 30 evaluierten Schulen sind die Strukturen der Geleiteten Schule erfolgreich eingeführt und gefestigt. Als Erfolgsfaktoren erweisen sich die kompetente strategische Führung durch die Schulbehörden sowie führungsstarke Schulleitungen, welche die Kollegien angemessen in sie betreffende Prozesse einbeziehen und umsichtig informieren. Für die Behörden und Kollegien dieser Schulen ist die Schulleitung im Alltag nicht mehr wegzudenken.

Während der Einführungsphase standen im Kanton Thurgau wie auch im Kanton Appenzell Ausserrhoden lange Zeit schulorganisatorische Fragen im Vordergrund, wobei nun auch eine Verlagerung des Arbeitsschwerpunkts in Richtung Unterrichtsqualität festgestellt wird (vgl. ebd., S. 36). Die Stärkung der Personalführungskompetenz der Schulleitungen wird 2013 als nach wie vor wichtiges Weiterbildungsthema für die Schulleitungen bezeichnet (vgl. ebd., S. 37 f.).

Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale der Volksschule in den Kantonen AR und TG

Die Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale der Kantone Appenzell Ausserrhoden und Thurgau stehen in vielfältigem Bezug zu Qualitätsbestrebungen an den Schulen. Sie kommen zum Beispiel bei der konzeptionellen Arbeit der Schule zum Einsatz, bei Selbstevaluationsprozessen und Arbeiten zur Unterrichtsentwicklung. Zudem bilden sie die Bewertungsgrundlage für die externen Evaluationen (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013, S. 17 f.; Kanton Thurgau, 2014, S. 5 f.). Insgesamt werden 103 Qualitätsmerkmale in den zwölf nachfolgend aufgeführten 12 Qualitätsbereichen beschrieben (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Qualitätsansprüche der Volksschulen in den Kantonen AR und TG für Schule und Unterricht

Qualitätsansprüche Schule	Qualitätsansprüche Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> – Schulleben – Organisation – Leadership und Personalführung – Unterrichts-, Organisations- und Teamentwicklung – Schullaufbahn und Beurteilungspraxis – Schulinterne Zusammenarbeit – Aussenkontakte und Kontaktpflege mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten 	<ul style="list-style-type: none"> – Klassenführung, Aktivierung und Zeitnutzung – Pädagogische Grundhaltung, Lernklima – Didaktische Zielorientierung und Beurteilung – Lehr- und Lernprozesse, Wirksamkeit – Differenzierung

Die Qualitätsmerkmale sind aktiv und auf die jeweiligen Prozessverantwortlichen der Schule hin formuliert, das heisst die Schulleitung, die Schulbehörden, die Lehrpersonen sowie die

weiteren Mitarbeitenden der Schule. Pro Bereich finden sich in der Regel Aussagen zu Rahmenbedingungen als Voraussetzung zur Institutionalisierung von Prozessen sowie Kriterien zur Praxisgestaltung und zur Wirkung dieser Prozesse (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2013, S. 17 f.; Kanton Thurgau 2014, S. 5 f.)

3.2.3 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen zur Schule als lernender Organisation

Die nachfolgenden Aussagen fassen zentrale Inhalte ausgewählter Themenaspekte des organisationalen Lernens zusammen. Sie bilden die Basis für Schlussfolgerungen zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Die Schule wird in der vorliegenden Arbeit als lernende Organisation verstanden, die auf das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ausgerichtet ist und über ein System verfügt, das sich selbst transformiert (vgl. Geissler, 1994; Pedler et al., 1996). Das kontinuierliche Einnehmen einer Metaperspektive zur Wahrnehmung des Umgangs mit sich selbst und mit dem Kontext zählt zu den zentralen Elementen lernender Organisationen. Die Intention dieser organisationalen Lernprozesse beziehen sich auf Verbesserungen bei den Aufgaben der Schule an sich, aber auch auf die Auseinandersetzung mit und die Veränderung von Werten und Kriterien, anhand deren die internen Leistungsansprüche definiert werden. Des Weiteren wird in der Literatur (vgl. Kap. 3.2.1) davon ausgegangen, dass organisationales Lernen auch zur Erhöhung der Lernfähigkeiten der Organisation selbst beiträgt. Der Aufbau des hierzu nötigen Lernsystems sowie einer entsprechenden Lernkultur wird den Schulen durch Angaben zu den schulinternen Qualitätsmanagementsystemen behördlich vorgegeben (vgl. Kap. 3.2.2.3). *Fazit:* Hinsichtlich der Gestaltung einer berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule lassen sich drei Schlussfolgerungen ziehen: Schulen werden als relativ offene, dynamische soziale Systeme verstanden, die über Selbststeuerungspotenzial und Problemlösefähigkeiten verfügen und damit ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und die Innovationskraft pflegen können. Die Frage, inwiefern die Praxisausbildung in die Konzeption der organisationalen Lernprozesse an der Schule eingebunden ist, hängt davon ab, inwiefern sie von den Schulmitgliedern als Aufgabe der Schule betrachtet wird, die in die Reflexionsschleifen einzubeziehen ist. Unabhängig davon stellt sich die Frage, inwiefern Studierende am Praxisort vom organisationalen Lernen der Schule Kenntnis erhalten.

Organisationales Lernen beginnt nach Argyris und Schön (2008) bei den Zweifeln und der Wahrnehmung von Irritationen, wenn zwischen den erwarteten und den vorfindbaren Ergebnissen eine Diskrepanz erkennbar ist. Die motivationalen und kulturellen Möglichkeiten von Organisationsmitgliedern, Lernmomente im Dienste der Organisation wahrzunehmen, setzen einerseits entsprechende handlungsleitende Theorien (Wissen und Wertungen, Argyris & Schön, 2008) und andererseits die Wahrnehmung von Sicherheit voraus (Schein, 2010). Zu den organisationalen Momenten mit einem besonderen Potenzial für organisationales Lernen und Entwicklung gehört nach Schein (2010) wie auch nach Rolff (2016c) die Auseinandersetzung mit Differenzen und Erwartungen der organisationalen Umwelt sowie organisationaler Subgruppen. *Fazit:* Hinsichtlich der Praxisausbildung an der Einzelschule interessieren vor diesem Hintergrund Situationen, aus denen hervorgeht, woran sich Praxislehrpersonen und Schulleitende bei der Gestaltung der Praktika orientieren und wo sie Irritationen und differierende Erwartungen wahrnehmen.

Organisationale Lernprozesse weisen eine unterschiedliche Qualität auf. Je nach Beschaffenheit der Irritation und je nach Position der Akteurinnen und Akteure, organisationalen Bedingungen und gruppendynamischen Verhältnissen führen Irritationen und erwartungswidrige Verhältnisse in einer Organisation zu organisational tiefer oder weniger tief in die Strukturen und Kulturen eingreifenden Lernprozessen. Argyris und Schön unterscheiden zwischen Lernprozessen, die Abweichungen oder Fehler in Handlungsprozessen beheben, ohne dass die handlungsleitenden Werte hinterfragt werden, und Lernprozessen, in denen die leitenden Werte, Normen und Strategien hinterfragt und angepasst werden (Doppelschleifen-Lernen erster Ordnung) oder gar das Lernsystem selbst weiterentwickelt wird (Doppelschleifen-Lernen zweiter Ordnung). An die Organisationsmitglieder wird dabei die Erwartung gestellt, dass sie erkennen, wann ihre handlungsleitenden Theorien nicht zum Ziel führen und deshalb Anpassungen mit Einfach- oder Doppelschleifen-Lernen notwendig sind. *Fazit:* Hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung interessiert, zu welchen Lernprozessen die Praktika führen und auf welchen Ebenen diese Lernprozesse angesiedelt sein können.

Organisationale Lernzyklen sind erst abgeschlossen, wenn die Erkenntnisse und Einsichten operativ wirksam sind und wenn sie sich in der Organisationspraxis niederschlagen (Türk, 1989). Aus den kantonalen Berichten zur Einführung der Qualitätsmanagementsysteme an Schulen (vgl. Kap. 3.2.2.3) wird deutlich, dass für den Aufbau von organisationalen Lernprozessen Ressourcen und Kompetenz notwendig sind. Als Herausforderungen zu nennen sind

diesbezüglich unter anderem die Akzeptanz der Qualitätsmanagementarbeit, der Ressourceneinsatz, das Schliessen von Feedbackkreisen und das Implementieren von Erkenntnissen aus Evaluationen, um eine Wirkung des organisationalen Lernens erkennbar zu machen. *Fazit:* Basierend auf den kantonalen Berichten zum Aufbau der Qualitätsmanagementsysteme an Schulen kann davon ausgegangen, dass Studierende in den Praktika an den Einzelschulen auf unterschiedlich ausgebildete Organisationsstrukturen, organisationale Lernkulturen und Entwicklungsstadien der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen treffen.

Der Personalentwicklung kommt beim organisationalen Lernen eine systemisch verbindende Funktion zu. Diese Feststellung lässt sich vor dem Hintergrund von Konzepten des organisationalen Lernens beziehungsweise der institutionellen Schulentwicklung sowie von schulischen Qualitätsmanagementkonzepten mehrfach begründen. Schulen können organisationstheoretisch als soziale Systeme gesehen werden, welche in besonderem Masse personengetragene Einrichtungen sind. Professionstheoretisch wird auf die Bedeutung der Situationsoffenheit pädagogischer Situationen und auf das für Professionelle typische situationsadäquate Handeln hingewiesen. Die Prozesse der lernenden Organisation setzen nach Argyris und Schön (2008) bei den handlungsleitenden Theorien der Organisationsmitglieder an. Senge (2011) wiederum fokussiert als erste Disziplin Personal Mastery und als zweite Disziplin die mentalen Modelle der Organisationsmitglieder, denen er eine grosse handlungsleitende Bedeutung zuschreibt. Die in schulischen Qualitätsmanagementsystemen und in den kantonalen Vorgaben für die Gestaltung der Schule angelegte und vorgeschriebene systematische Verknüpfung von individuellem Lernen im Beruf und institutionellem Lernen ist deshalb naheliegend. Erkenntnisse aus Individualfeedback-Prozessen (Feedback von Schülerinnen und Schülern, kollegiale Hospitation, Intervision etc.) sollen in geeigneter Form einerseits der individuellen Weiterbildungsplanung dienen und andererseits zur Gestaltung der institutionellen Weiterentwicklung beitragen. Das Mitarbeitendengespräch ist hierbei ein zentraler Dreh- und Angelpunkt. Darüber hinaus kommt der Personalentwicklung aus berufsbiografischer Sicht die Funktion der Unterstützung von Transfermöglichkeiten und des Eröffnens von Laufbahnperspektiven zu. *Fazit:* Hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung stellt sich die Frage, inwiefern daraus Chancen für die Personalentwicklung an der Schule entstehen.

Die systematisch eingebettete Teamarbeit bildet eine wesentliche Grundlage von lernenden Organisationen. Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen, den Organisationsprozessen sowie den strukturellen und kulturellen Aspekten lernender Organisationen im Allgemeinen

wie auch der Schule als lernender Organisation im Speziellen (vgl. Kapitel 3.2.2) verweist auf die grosse Bedeutung einer systemisch eingebetteten Teamebene für das organisationale Lernen. So bezeichnet Senge (2011) die gemeinsame Vision und die Teamebene gleich nach den ersten beiden Domänen, deren Schwerpunkt auf der individuellen Ebene liegt, als relevante Lernebenen in einer Organisation. Teams, nicht einzelne Organisationsmitglieder seien die elementare Lerneinheit in der Organisation. Schein (2010) bezeichnet die Kultur als Gruppenphänomen, Rolff (2016c) zählt die Teamarbeit zu denjenigen Elementen mit einem hohen Selbststeuerungs- und Problemlösungspotenzial und Krainz-Dürr (2000) nennt eine adäquate Binnenstruktur von Schulen als erste Bedingung für das Lernen der Schule. Es erstaunt daher nicht, dass Kooperation als Grundlage der lernenden Organisation besondere Beachtung erfährt (vgl. Reh, 2008, S. 166). Gleichzeitig machen Mintzberg (1992) wie auch Steiner und Landwehr (2007) aber auf ein Kooperationsdefizit an Schulen und damit auf Herausforderungen bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen aufmerksam. *Fazit:* Hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung an Einzelschulen ist zu fragen, in welchen organisationalen Strukturen die Praktika stattfinden. In Anbetracht der zentralen Stellung der Teamebene an Schulen stellt sich zudem die Frage, wie die Praxisausbildung dazu positioniert wird.

3.3 Individuum und Organisation

Beim nachfolgend fokussierten Verhältnis von Individuum und Organisation interessieren das Individuum und sein Handeln in der Organisation hinsichtlich der Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen (Kap. 3.3.1) und Schulleitungen (Kap. 3.3.2) an der Schule als lernender Organisation. Eine Zusammenfassung der beleuchteten Aspekte schliesst Kapitel 3.3 ab (Kap. 3.3.3).

3.3.1 Aufgaben und Rollen der Lehrperson an der Schule als lernender Organisation

Die Rolle der Lehrperson an der Schule als lernender Organisation wird nachfolgend hinsichtlich ihrer Tätigkeitsfelder und deren Bedeutung für die Schule als lernende Organisation (Kap. 3.3.1.1) sowie hinsichtlich der kantonalen Vorgaben für ihr Tätigkeitsfeld besprochen (Kap. 3.3.1.2).

3.3.1.1 Lehrpersonen und das organisationale Lernen von Schulen

In Kapitel 3.2.2 wurde aufgezeigt, dass für das organisationale Lernen eine systemische Betrachtung (Rolff, 2016c), die qualitative Unterscheidung von Lernprozessen und die Berück-

sichtigung des individuellen Lernens als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen sowie das Lernen im Team als Fundament von Bedeutung sind (Argyris & Schön, 2008; Senge, 2011). Die systemisch begründete Kurzformel „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff, 2016c, S. 21, sowie Kap. 3.2.2.1) bringt die Bedeutung der Lehrperson für die institutionelle Schulentwicklung prägnant zum Ausdruck. Wesentliche Ableitungen aus diesen theoretischen Erkenntnissen für die Gestaltung von Schulen und die Arbeit der Lehrpersonen finden sich in den kantonalen Vorgaben für die Gestaltung des Qualitätsmanagementsystems (vgl. Kap. 3.2.2.3 und Kap. 3.3.1.2). Nachfolgend wird exemplarisch auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Team eingegangen. Zu diesem Zweck wird das Konzept des Teams im Sinne einer „Professionellen Lerngemeinschaft“ (Bonsen & Rolff, 2006; Rolff, 2016c) näher betrachtet. Dies bietet die Möglichkeit, einen Ausschnitt aus der Lehrpersonenarbeit zu beleuchten, der zum organisationalen Lernen von Schule in Bezug steht und der – wie sich zeigen wird – als Brennpunkt der Reflexion des Verhältnisses von Organisation, Professionalität und Schulentwicklung gesehen werden kann. Bonsen und Rolff (2006, S. 182) beschreiben das Potenzial des Verständnisses von Teamarbeit im Sinne von „Professionellen Lerngemeinschaften“ (PLG) wie folgt: „Wenn sich PLGen schulweit entfalten und die ... Abstimmungsprobleme gelöst werden, besteht die Chance, dass die Schule zur lernenden Organisation ... wird.“ Der Ansatz der PLG würde wie kein zweiter das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. Personalentwicklung mit Unterrichtsentwicklung verbinden und vereinen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 167).

Nachfolgend interessiert deshalb die Frage, was eine PLG ausmacht und inwiefern sie zum organisationalen Lernen beiträgt. Unter „PLG“ können „engagierte Arbeitsgruppen in Schule oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen“ verstanden werden (ebd.). Gerade weil es im Kern der PLG-Arbeit um Kooperation geht, ist es wichtig, ihre Qualität genauer zu bestimmen (vgl. auch Kap. 3.1.3.2), auf ihre spezifischen Dimensionen einzugehen und die komplexen organisationalen und sozialen Bedingungen, unter denen sie stattfindet, genauer zu beleuchten. Bonsen und Rolff (ebd., S. 179) bezeichnen fünf Bestimmungskriterien für PLG, die sie vor dem Hintergrund von Gemeinschaftswerten wie Hilfekultur und Fehlertoleranz verorten:

1. Reflektierter Dialog;
2. Deprivatisierung der Unterrichtspraxis;
3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren;
4. Zusammenarbeit;
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Die Bedeutung dieser Bestimmungskriterien sowie der Hinweis von Bonsen und Rolff (ebd., S. 179), dass für PLG nebst organisationalen und instrumentellen Bedingungen auch emotionale und reflexionsbezogene Komponenten konstituierend seien, lassen sich lernpsychologisch begründen, wobei nebst situationalen Ansätzen (vgl. Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006a) auch theoretische Zugänge zum Lernen in Gruppen (vgl. Wecker & Fischer, 2014, sowie Kap. 3.2.1.2) erhellend sein können. Nachfolgend wird der Ansatz der PLG hinsichtlich

- a) des zugrunde liegenden Professionsverständnisses,
- b) ihrer Inhalte sowie
- c) ihrer institutionellen Einbettung

beleuchtet.

Ad a) Professionsverständnis: Die institutionelle Verortung von PLG setzt bei der professionellen Praxis an, die als komplex, ungewiss, mehrdeutig, einzigartig und von Wert- und Interessenkonflikten geprägt beschrieben werden kann (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 180). Aufgrund dieser anforderungsreichen Situation sind für professionelles Handeln nach Schön (1987) „reflection on action“ und „reflection in action“ relevant. Bei der Arbeit in PLG liegt der Schwerpunkt bei der „reflection on action“, also der distanziert aus der Handlung heraustretenden Reflexion. Dabei werden grössere Herausforderung im Team unter Einbezug des eigenen Wissens und allenfalls datengestützt besprochen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 180). Lehrpersonen werden somit als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker verstanden: „In PLGen reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme. Zusammen entwickeln sie von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen, die als Basis für das pädagogischen [sic] Handeln in der Schule akzeptiert werden“ (ebd., S. 181). Intensive kommunikative Prozesse und ein reflektiertes Verhältnis zu sich und zur eigenen beruflichen Tätigkeit können folglich als Beitrag zur Professionalisierung verstanden werden (vgl. Reh,

2008). Dabei wird eine professionelle Haltung gefördert, welche sich unter anderem im Gespür für „vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten“ (Terhart, 2002, S. 102) zeigt. Terhart (2001, S. 156) bezeichnet die Kooperation im Kollegium deshalb nicht von ungefähr als „Königsweg zu Qualitätssteigerung und Professionalisierung“.

Ad b) Inhalte von PLG: Die konkreten Inhalte von PLG passen zu ihrer Funktion als kooperativer Arbeits- und Reflexionsort. Konkret geht es in PLG zum Beispiel um den Austausch über den Unterricht und mögliche Verbesserungsmaßnahmen, wobei realitätsnahe Ausgangsprobleme betrachtet werden (vgl. Gräsel, 1997), sowie um die Aneignung neuer didaktischer Konzepte und deren Anpassung an die eigene Unterrichtswirklichkeit (vgl. Berkemeyer et al., 2011, S. 226), das Führen und gemeinsame Auswerten von Lerntagebüchern, die gegenseitige Vertretung im Unterricht zum Aufbau einer konkreten Basis für den Erfahrungsaustausch, die Durchführung und die gemeinsame Auswertung von Hospitationen, die Organisation von Feedback der Schülerinnen und Schüler, die Klärung und die Überprüfung von Leistungsstandards, den Austausch und die Auswertung von Klassenarbeiten und Parallelarbeiten, das gemeinsame Erstellen von Förderplänen oder um die kollegiale Beratung (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181).

Ad c) Institutionelle Einbettung von PLG: Die institutionelle Einbettung von PLG wird nachfolgend hinsichtlich ihrer Bezüge zum Qualitätsmanagementsystem sowie mit Blick auf ihre Positionierung im Organigramm einer Schule dargelegt. – Sind in die Arbeit von PLG auch Unterrichtsevaluationen einbezogen, die nach Bonsen und Rolff (ebd.) im besten Fall zur Dauereinrichtung werden, können eine Verstetigung der PLG-Arbeit und eine konzeptuelle Verbindung zur Qualitätsmanagementarbeit der Schule erfolgen. Vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses von Schule liegt es zudem auf der Hand, dass PLG eine strategische, strukturelle und kulturelle Einbettung verlangen. Bonsen und Rolff (ebd.) sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer institutionellen Basis. Sie verweisen aber auch darauf, dass die Schultheorie noch keine Antwort auf die Frage habe, inwiefern diese Einbettung erfolgen solle. Die mit dem Konzept der PLG angesprochene intermediäre Ebene umfasst Zirkel, Arbeitseinheiten und Teams, so zum Beispiel Fachgruppen, Klassenteams und Jahrgangsgruppen, deren Leitungen zum mittleren Management gezählt werden können, das beispielsweise bei der Schulentwicklung eine bedeutsame Rolle spielen kann. Zu den Herausforderungen einer solchen intermediären Ebene gehören deren Positionierung im Organigramm sowie die

Abstimmungsarbeiten mit der Schulleitung und allenfalls mit der Steuergruppe (vgl. ebd., S. 182). Zu den Chancen des Ausbaus der intermediären Ebene gehört die Verbindung der Organisations- und Professionsebene (vgl. Feldhoff, 2011, S. 306; Rolff, 2011e, S. 26).

In der Literatur finden sich nur wenige empirische Nachweise zu Effekten von PLG (Bonsen & Rolff, 2006, S. 168; Jäger, 2014, S. 307). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen PLG und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler konnte Rosenholtz (vgl. 1991, S. 99 ff., zit. nach Bonsen, 2016, S. 315 f.; Bonsen & Rolff, 2006, S. 167) nachweisen, dass Schulen mit lernenden Lehrpersonen über eine Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe verfügen und höhere Leistungen der Schülerinnen und Schüler vorweisen können. Die deutsche und die amerikanische Diskussion resümierend hält Jäger (2014, S. 307) fest, dass sich die Bedingungen zur Implementation von PLG als schwierig erweisen würden. Diesbezüglich werde insbesondere auf die herausfordernde Rolle der Schulleitung verwiesen, die als „unterstützende, führende und gleichzeitig Führung-teilende definiert und als besonders wichtig erachtet wird“ (ebd., S. 307 f.). Empirische Erkenntnisse zu kollegialen Kooperationen gehen in eine ähnliche Richtung: In den Projekten MARKUS (vgl. Helmke & Jäger, 2002) und DESI (vgl. Klieme, Eichler, Helmke, Lehmann, Nold & Rolff, 2006), in welchen die kollegiale Kooperation als gemeinsame Unterrichtsvorbereitung aufgefasst wurde, zeigte sich, dass sie umso seltener auftritt, je höher der formale Bildungsgang einer Schule ist (vgl. Fussangel & Gräsel, 2010, S. 258). Eine Untersuchung zu unterschiedlichen Kooperationsaktivitäten an Grundschulen zeichnete ein ähnliches Bild: Die Schwerpunkte der Lehrpersonenkooperation liegen bei der kooperativen Unterrichtsplanung und Schülerbeurteilung und weniger beim gemeinsamen Unterrichten mit Hospitationsphasen und Feedback zum Unterrichtshandeln (vgl. Holtappels, 1999). Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein. Auf konkrete Situationen bezogen verweist Dumay (2012, S. 22) jedoch auf die Herausforderung, dass Lehrpersonen vorliegende Probleme von relativ starren Bezugsrahmen aus interpretieren würden, weshalb die Lösungsfindung von mehr oder weniger bewussten Berufsvorstellungen und Vorstellungen zu den Vorgehensweisen geprägt sei. Für die gemeinsame Realisierung von Veränderungen sind jedoch die Veränderungen von Handlungsrouninen sowie eine diskursive Auseinandersetzung damit erforderlich (vgl. Gräsel et al., 2006a, S. 546 f.).

3.3.1.2 Vorgaben für die Arbeit der Lehrpersonen an der Schule als lernender Organisation

Die kantonalen Vorgaben für die Arbeit der Lehrperson finden sich in unterschiedlicher Verbindlichkeit (vgl. 3.2.2.3) im gesetzlich verankerten Berufsauftrag sowie in den Anforderungen, welche in den Qualitätsbereichen und Qualitätsmerkmalen für die Volksschule beschrieben sind. Nachfolgend wird zunächst – je aus kantonomer Perspektive (AR und TG) – auf den Berufsauftrag von Lehrpersonen und danach auf die Anforderungen, die speziell im Bereich der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an ihre Arbeit gestellt werden, eingegangen.

Berufsauftrag von Lehrpersonen im Kanton Appenzell Ausserrhoden: Im Gesetz über Schule und Bildung (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2000, Art. 25) sind die drei Hauptaufgaben einer Lehrperson aufgeführt, welche zur Umsetzung ihres Hauptauftrags – die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler entsprechend den Zielsetzungen des Schulgesetzes auszubilden und zu erziehen – beitragen. Während der erste Bereich die Aufgaben im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht beschreibt und der dritte Bereich die Weiterbildung zum Thema hat, umfasst der zweite Aufgabenbereich die Beteiligung an der Gestaltung, Organisation und Weiterentwicklung der Schule. Die in den Verordnungen zum Gesetz (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2001, Art. 28) dargelegten Konkretisierungen nennen unter anderem die Planung und die Auswertung von Unterricht, die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden, Schulleitungen, Erziehungsberechtigten, Fachstellen und Schulbehörden, die Mitwirkung an der Gestaltung und Entwicklung der eigenen Schule, die Sorge für ein gutes Lern- und Arbeitsklima, Beiträge zur pädagogischen Erneuerung sowie die Teilnahme an schulhausinternen, teamorientierten Weiterbildungen.

Berufsauftrag von Lehrpersonen im Kanton Thurgau: Die Pflichten von Lehrpersonen umfassen im Kanton Thurgau (2015, § 51) sieben Bereiche, wobei die Mitarbeit in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung mit der Unterrichtsverpflichtung und der Verpflichtung zur Weiterbildung zu den ersten drei Bereichen gehört. Des Weiteren gehören die Zusammenarbeit, die Administration, die Präsenzzeit sowie Beiträge an die eigene Schule beziehungsweise den eigenen Kindergarten zum Berufsauftrag von Lehrpersonen.

Anforderungen an Lehrpersonen an der Schule als lernender Organisation, festgehalten in den kantonalen Qualitätsbereichen und Qualitätsmerkmalen für die Volksschule (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014): In den Qualitätsbereichen „Lehren“ und „Lernen“ (Teil 1) werden die Lehrpersonen stets als einzige Akteurinnen und

Akteure aufgeführt. In den Qualitätsbereichen „Lebensraum Schule“, „Schulmanagement“ und „Zusammenarbeit“ (Teil 2) werden sie demgegenüber jeweils zusammen mit mindestens einem weiteren Akteur der Schule angesprochen. Nachfolgend werden ausgewählte Qualitätsmerkmale und damit Anforderungen an die Aufgabenbereiche von Lehrpersonen aufgeführt, bei denen ein expliziter Bezug zum Qualitätsmanagement und mithin zu den Prozessen und Elementen des organisationalen Lernens hergestellt werden kann (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Anforderungen an die Arbeit von Lehrpersonen im Qualitätsmanagement (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013j; Kanton Thurgau, 2014)

Qualitätsmerkmal	Indikatoren zur Arbeit der Schulleitung*
Klassenführung, Aktivierung und Zeitnutzung: Die Lehrperson führt klar, mit transparenten Ansprüchen und vermittelt Werte. Dabei agiert und reagiert sie zeitnah und angemessen. Sie fördert eine hohe Lehr- und Lernaktivität von Individuum und Klasse und nutzt die Lernzeit zielgerichtet.	<p><i>Die Lehrperson ...</i></p> <p>...</p> <p>1.6/A.6 holt systematisch Feedbacks bei den Lernenden ein und nützt diese zur Weiterentwicklung von Klassenführung und Unterricht.</p> <p>...</p>
Pädagogische Grundhaltung, Lernklima: Dem Handeln der Lehrperson liegt eine fördernde und unterstützende pädagogische Haltung zu Grunde. Sie schafft eine Lernatmosphäre, die sich durch Respekt, Wertschätzung und Freundlichkeit auszeichnet sowie anregend und motivationsfördernd wirkt.	<p><i>Die Lehrperson ...</i></p> <p>...</p> <p>2.10/B.10 fördert ein positives Lern- und Gesprächsklima unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler und reflektiert dieses regelmässig mit der Klasse.</p> <p>...</p>
Didaktik, Zielorientierung und Beurteilung: Die Unterrichtsinhalte orientieren sich am Lehrplan, sind bedeutsam und knüpfen am Vorwissen sowie den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Der Unterricht wird auf der Grundlage des Lehrplans sowie der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zielorientiert geplant, gestaltet und ausgewertet. Die Beurteilung baut auf transparenten Kriterien auf und erfolgt mit unterschiedlichen Methoden.	<p><i>Die Lehrperson ...</i></p> <p>...</p> <p>3.6/C.6 macht Ziele, Abläufe und Erwartungen den Schülerinnen und Schülern, den Eltern wie auch den anderen beteiligten Lehrpersonen transparent.</p> <p>...</p> <p>3.9/C.9 beurteilt die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf Grund dokumentierter Beobachtungen des Lernprozesses sowie durch Lernkontrollen formativ, summativ und prognostisch.</p> <p>...</p> <p>3.11/C.11 unterstützt die Schülerinnen und Schüler gezielt bei der Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung.</p>
Differenzierung: Die Lehrperson berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei der Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.	<p><i>Die Lehrperson ...</i></p> <p>...</p> <p>5.8/E.8 ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, auch eigene Ziele zu setzen und zu erreichen.</p> <p>...</p>

Tab. 7 (Fortsetzung): Anforderungen an die Arbeit von Lehrpersonen im Qualitätsmanagement

Qualitätsmerkmal	Indikatoren zur Arbeit der Schulleitung*
Schulleben: Die Gestaltung des gemeinsamen Schullebens und das Zusammenleben in den einzelnen Klassengemeinschaften stehen im Dienste der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler.	<i>Schulleitung und Lehrpersonen ...</i> ... 6.2/1.2 gestalten die Schulkultur gemeinsam, reflektieren sie periodisch auf der Grundlage vereinbarter Werte und passen diese gegebenenfalls an. ...
Schullaufbahn und Beurteilungspraxis: Die Schule gestaltet auf der Grundlage des Lehrplans eine optimale Schullaufbahn für die Schülerinnen und Schüler über alle Stufen hinweg. Sie reflektiert und überprüft ihre Beurteilungspraxis regelmässig.	<i>Schulleitung und Lehrpersonen ...</i> ... 10.4/5.3 verifizieren die schulinterne Beurteilungspraxis mit Vergleichsarbeiten und Kompetenzmessungen. ...
Schulinterne Zusammenarbeit: Die Schule pflegt Formen der Zusammenarbeit, welche direkt der Qualität von Schulklima und Unterricht dienlich sind.	<i>Lehrpersonen sowie alle weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ...</i> ... 11.1/6.1 nutzen die Vielfalt im Kollegium produktiv und fördern die Kooperation. 11.2/6.2 arbeiten konstruktiv zu Gunsten der gemeinsam betreuten Schülerinnen und Schüler zusammen und nutzen gegenseitig vorhandene Ressourcen. ... 11.5/6.5 arbeiten hinsichtlich Unterrichtsinhalten, -planungen und -gestaltung innerhalb der Stufe oder der Jahrgänge zusammen. 11.6/6.6 zeigen gegenseitig Verständnis für die teilweise unterschiedlichen Sichtweisen im Rahmen der täglichen Aufgabenerfüllung und suchen nach konsensfähigen Lösungen für eine konstruktive Zusammenarbeit, auch mit weiteren Beteiligten.

Anmerkung: *Die erste Ziffer bezeichnet jeweils die Verortung im Dokument des Kantons Appenzell Ausserrhoden (2013h), die zweite Ziffer bezieht sich auf die Zählung im Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen des Kantons Thurgau (2014, S. 7–12).

In den aufgeführten Qualitätsmerkmalen und Indikatoren werden Anforderungen, die an die Arbeit von Lehrpersonen gestellt werden, als qualitätsrelevante Merkmale der Schule als lernender Organisation ausgewiesen. Den Lehrpersonen kommt dabei – je nach Bereich allein oder zusammen mit der Schulleitung, weiteren Mitarbeitenden der Schule sowie den Schulbehörden – eine relevante Rolle zu, so zum Beispiel

- beim Einholen und Nutzen von systematischem Feedback (1.6/A.6);
- bei der Förderung eines positiven Lern- und Gesprächsklimas und dessen Reflexion (2.10/B.10);

- bei der Schaffung von Zieltransparenz, bei der Auswertung der Zielerreichung, beim Einbezug individueller Lernziele sowie bei der Verifizierung dieser schulinternen Beurteilungspraxis mit Vergleichsarbeiten und Kompetenzmessungen (Qualitätsmerkmale „Didaktik, Zielorientierung und Beurteilung“ sowie „Differenzierung“);
- bei der Gestaltung und Reflexion der Schulkultur hinsichtlich der leitenden Werte (6.2/1.2);
- bei der Zusammenarbeit hinsichtlich der Inhalte, Planung und Gestaltung von Unterricht mit Einbezug der Vielfalt im Kollegium, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und mit dem Anspruch, konsensfähige Lösungen zu finden (Qualitätsmerkmal „Schulinterne Zusammenarbeit“).

Diese Indikatoren zeigen auf, dass für die Arbeit an der Unterrichts- und Schulqualität der Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen auf die Gestaltung des Bildungsauftrags vorgesehen ist und dass die Lehrpersonen die Schulkultur regelmässig reflektieren sowie ihre Arbeit anhand von Feedbacks und Vergleichsarbeiten systematisch überprüfen sollen.

3.3.2 Aufgaben und Rollen der Schulleitung an der Schule als lernender Organisation

Die nachfolgenden Ausführungen zu den Aufgaben und Rollen der Schulleitung befassen sich zunächst mit der Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Prozessen und Elementen des organisationalen Lernens an der Schule (vgl. Kap. 3.3.2.1) und gehen danach auf die kantonalen Vorgaben für die Arbeit der Schulleitung ein (vgl. Kap. 3.3.2.2).

3.3.2.1 Die Schulleitung und das organisationale Lernen von Schulen

Die Funktion und die Aufgaben der Schulleitung an der Schule werden im Folgenden zuerst hinsichtlich der Merkmale von Expertenorganisationen betrachtet (a). Im Anschluss daran wird der Fokus spezifisch auf ihre Arbeit im Zusammenhang mit dem organisationalen Lernen gerichtet (b).

Ad a) Organisationaler Zugang zur Schulleitungsarbeit: Die Auseinandersetzung mit der Position der Schulleitung und den Merkmalen von Führung in Expertenorganisationen erfolgte bereits in Kapitel 2.3.2.3. In jenen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass Schulleitungen in Expertenorganisationen Merkmale wie die lose Kopplung der Systemelemente und der Bezüge zur Umwelt, die Koordination der Zusammenarbeit der professionellen Mitarbeitenden sowie Fra-

gen zur Qualität ihrer Arbeit, zur Verantwortungsübernahme und zur Innovation und Entwicklung der Schule in ihre Arbeit einbeziehen müssen. Je nach theoretischer Perspektive und fokussierter Situation werden diese Merkmale als organisationale Stärke oder als Problem beschrieben. So wird bei Weick (2009, S. 92–96) zum Beispiel deutlich, dass lose Kopplungen den Akteurinnen und Akteuren mehr Raum für Selbstbestimmung lassen und mit einem potenziell geringeren Koordinationsaufwand verbunden sind. Ebenfalls von der Notwendigkeit ausgehend, dass Professionelle komplexe Aufgabenfelder in Eigenverantwortung ausführen, leitet Mintzberg (1992) für die Führung einer Profibürokratie jedoch ein Koordinationsproblem ab. Nachstehend werden die Herausforderungen bei der Führung von Expertenorganisationen – zu denen auch die Schule gezählt wird – anhand der theoretischen Zugänge von Scott (1971) und Mintzberg (1992) näher ausgeführt.

Scott (1971, S. 201) hält fest, dass eine Organisation im Wesentlichen die Macht haben müsse, „Mitglieder selber auszuwählen und deren Beiträge so zu steuern, dass die Systemziele verwirklicht werden“. Damit benennt er die Ausgangslage der Führungsarbeit. Zur Frage, inwiefern diese in Expertenorganisationen erfolgen kann, äussert er sich in seiner Abhandlung zu Professionellen gleichwohl nur wenig explizit. Seine Ausführungen zur Zugehörigkeit der Professionellen zu zwei Systemen und Institutionen sind für die Auseinandersetzung mit der Führungsarbeit in Expertenorganisationen aber dennoch von Interesse, zum Beispiel, weil die Orientierung der Professionellen an den beiden Bezugssystemen zu Loyalitätsfragen führen kann und ein Konfliktpotenzial zwischen Professionellen und ihren Arbeitgebern beinhaltet (vgl. Kap. 2.3.2.3). Weitere von Scott beschriebene Besonderheiten einer Expertenorganisation, die die Führungsarbeit prägen, liegen in der Kontrolle der Qualität der Arbeit von Professionellen und in der Verantwortungsübernahme dafür (vgl. ebd., S. 201, 206). Die ungeteilte, komplexe Arbeit von Professionellen sowie die von ihnen ausserhalb der Organisation erworbenen, bei der Ausführung ihrer Arbeit zur Anwendung kommenden Fertigkeiten, Normen und Standards (vgl. Kap. 3.3.1.1), machen eine Kontrolle ihrer Arbeit schwieriger, als wenn partielle Arbeit verrichtet würde. Allerdings erfolgt bei Professionellen zum einen eine gegenseitige Kontrolle unter Kolleginnen und Kollegen und zum anderen kontrollieren sich die Professionellen auch selbst. Jemand, der ungeteilte Aufgaben ausführe, sei williger und fähiger, „die Verantwortung für die Kontrolle seiner Arbeitsverrichtung zu übernehmen als derjenige, der nur einen Teil der Aufgabe ausführt und dessen Leistung in mancher Hinsicht von der Arbeit anderer abhängig sein kann“ (ebd., S. 203).

Mintzberg (1992) reflektiert die Position der Schulleitung in der Schule als Profibürokratie und verwendet für diese Funktion den Sammelbegriff „professioneller Administrator“. In seinen Ausführungen lassen sich die folgenden Merkmale der Schulleitungsarbeit identifizieren: die Vermittlung zwischen Organisationsmitgliedern und Umwelt, das Initiieren von Entwicklung in der Organisation und die gering ausgebildete organisationale „Mittellinie“, wobei aufgrund der hohen Autonomie von Professionellen und den demokratischen Strukturen von Profibürokratien Koordinations-, Ermessens- und Innovationsprobleme zu bewältigen sind. Diese Merkmale werden nachfolgend kurz ausgeführt.

Mintzberg (ebd., S. 268) hält fest, dass dem professionellen Administrator innerhalb und an der Organisationsgrenze eine hohe indirekte Macht zu komme:

Zum einen verbringt der professionelle Administrator einen grossen Teil seiner Zeit mit der Bewältigung von Störungen in der Struktur. ... Zum anderen fällt besonders den hochrangigen professionellen Administratoren die wichtige Aufgabe zu, an der Peripherie der Organisation tätig zu werden und zwischen den professionellen Mitarbeitern innerhalb der Organisation und den interessierten Parteien – Regierungen, Interessenverbänden usw. – ausserhalb der Organisation zu vermitteln.

Bei dieser Vermittlungsarbeit geht es einerseits um den Schutz der Autonomie der professionellen Mitarbeitenden und um ihre Abschirmung gegen aussen, andererseits um die Pflege der Aussenkontakte der Organisation und um die Etablierung von Kooperationen, die für die professionellen Mitarbeitenden von Interesse sind (vgl. ebd., S. 269). Innovationen und Veränderungen gehören nach Mintzberg (ebd., S. 286) zu jenen Bereichen, die für den professionellen Administrator in den bürokratischen Strukturen schwer umsetzbar sind. Dazu tragen organisationsstrukturelle und professionsbezogene Faktoren bei. Die stabilen Strukturen der Profibürokratie und die Koordinationsprobleme führen zu Deduktionslösungen, verhindern aber Neu- und Weiterentwicklungen, die vom Einzelfall ausgehen (vgl. ebd., S. 281 f.). Zudem seien die persönlich entwickelten Strategien der professionellen Mitarbeitenden sehr stark, was das Entwickeln eines gemeinsamen Strategiekonzepts erschwere (vgl. ebd., S. 270). Innovationen und Veränderungen „reifen“ bei Mintzberg (ebd., S. 286) deshalb

... mit allmählichem Wandel beim professionellen Nachwuchs – mit veränderten Vorstellungen darüber, wer dem Berufsstand angehören soll, was in den Ausbildungsinstitutionen zu vermitteln ist (Normen und Qualifikationen und Kenntnisse) und inwieweit gestandene Vertreter eines Berufsstandes zur Weiterbildung ihrer Qualifikation bereit sind.

Für die Arbeit der Schulleitung kann weiter als relevant erachtet werden, dass Schulen Mintzberg zufolge über eine nur gering ausgebildete „Mittellinie“ – die organisationale Ebene der Bereichs- und Abteilungsleitenden – verfügen (vgl. 1992, S. 268–270, sowie Kap. 2.3.2.2). Die professionellen Mitarbeitenden machen den grössten Teil der Organisationsmitglieder aus (vgl. Rolff, 2001, S. 33). Hinsichtlich deren Führung ist relevant, dass persönliche Weisungen und gegenseitige Abstimmungen von Professionellen schnell als direkte Eingriffe in ihre Autonomie verstanden und allenfalls zurückgewiesen werden, was nach Mintzberg zu Koordinationsproblemen führen kann und ein Konfliktpotenzial in sich birgt (vgl. Mintzberg, 1992, S. 278 f.). Mit der Autonomie der professionellen Mitarbeitenden geht zudem einher, dass ihre Entscheide in ihrem Ermessen liegen und die Schulleitung deshalb nicht ohne Weiteres in die Belange inkompetenter, nachlässiger Mitarbeitender eingreifen kann (vgl. ebd., S. 279 f.).

Ad b) Bedeutung der Schulleitung für das organisationale Lernen: Die Schulleitung und ihr Führungsverhalten zählen innerhalb der Schuleffektivitätsforschung zu den zentralen Kriterien wirkungsvoller Schulen (Bonsen, 2003, 2016). Wie nachfolgend deutlich wird, kann die Schulleitung als „Treiber“ (Bonsen, 2016, S. 319), „gatekeeper“ (Rolff, 1995, S. 176) oder „Schlüsselperson“ (Rolff, 2016c, S. 29) von Innovation und Schulentwicklung verstanden werden. Der Zusammenhang zwischen einer „entwicklungsorientierten Schulkultur“ und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird über eine bessere Lernumgebung vermittelt (vgl. Bonsen, 2016, S. 313). Zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler tragen aber auch die über die Schulleitungskompetenz vermittelten Variablen „Innovationsbereitschaft“, „unterrichtsbezogene Teamarbeit“ und „Steuergruppenarbeit“ bei (vgl. Rolff, 2011a, S. 19). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das Schulleitungshandeln nicht anhand von Einzelvariablen aufgeschlüsselt werden kann und seine Effekte dementsprechend nur in komplexen Modellen abbildbar sind.

Neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich das Führungshandeln, Leistungsergebnisse und organisationale Schulfaktoren gegenseitig beeinflussen: „Die Schulleitung schafft nicht einfach Bedingungen und eine entsprechende Schulkultur, die dann wiederum auf die Schuleffektivität wirken, sondern die Schulleitung wird in ihrem Handeln selbst durch die Gegebenheiten vor Ort beeinflusst“ (Bonsen, 2016, S. 319). Zu diesen Gegebenheiten können zum Beispiel auch die Ressourcenausstattung und die Innovationsfreude des Kollegiums gehören (vgl. Huber, 2011, S. 79). Von Forschungsbefunden ausgehend, die darauf hinweisen,

dass effektive Schul- und Unterrichtsentwicklung planvoll, systematisch und systemumfassend sei, folgert Bensen (2016, S. 314), „dass erfolgreiche Schulleitungen der stringenten und systematisch reflektierten Umsetzung von Innovationen und gemeinsam getragenen Zielen einen hohen Stellenwert zumessen“. Erfolgreiche Schulleitungen beziehen alle Akteurinnen und Akteure an der Schule in die Schulentwicklungsarbeiten ein. Sie orientieren sich an einem gut ausgearbeiteten Programm, das klar aufzeigt, warum welche Veränderung sinnvoll ist (vgl. ebd.). Die Bedeutung des systematischen Ansatzes zeigt sich auch in den folgenden, empirisch ermittelten Dimensionen von Schulleitungshandeln: Herausarbeitung klarer Ziele bei genügend Raum für individuelle Handlungswahl, Förderung von Innovation, angemessene Partizipation an Entscheidungsfindung, Betonung von Kooperation, Förderung von Professionalität sowie Organisationskompetenz (vgl. ebd., S. 312). Eine besondere, die meisten der genannten Dimensionen unterstützende Funktion in der Schulorganisation können die Steuergruppe und die Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Kap. 3.3.1.1) einnehmen. Denn obwohl die Schulleitung letztlich für die Qualität der Schule verantwortlich ist, entstehen mit diesen Gruppen „intermediäre Strukturen“ an den Schulen, die für die Schulentwicklung bedeutsam sein können. Dazu sind jedoch Schulleitungen erforderlich, die es verstehen, im Team und mit Teams zu arbeiten (vgl. Rolff, 1995, S. 185), um die Organisation auf diese Weise von innen heraus weiterzuentwickeln. Somit wird deutlich: Auch wenn Schulentwicklung im Wesentlichen durch die Organisationsmitglieder erfolgt, kommt der Leitung diesbezüglich eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Rolff, 2016c, S. 15).

3.3.2.2 Vorgaben für die Arbeit der Schulleitung an der Schule als lernender Organisation

Das Aufgabenfeld der Schulleitung wird in den kantonalen Weisungen und Verordnungen beschrieben. Nachfolgend wird zuerst – je aus kantonaler Perspektive (AR und TG) – auf die Aufgabenfelder von Schulleitenden generell und danach auf die Anforderungen, die speziell im Bereich der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an ihre Arbeit gestellt werden, eingegangen.

Aufgabenfelder von Schulleitenden im Kanton Appenzell Ausserrhoden: In Artikel 5 der Weisungen zu Aufgaben und Anstellungen der Schulleitungen der Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden (2012) wird festgehalten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter über

eine pädagogische Grundausbildung, Unterrichtserfahrung sowie eine anerkannte Schulleitungsausbildung verfügen müssen. Ihre Arbeit an der Schule wird in vier Hauptaufgabenfeldern beschrieben (vgl. ebd.):

- Pädagogischer Führungsbereich: Planung und Steuerung der Entwicklung und Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität, Leitung kommunaler Schulentwicklungsprojekte, Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsbesuchen, Förderung der pädagogischen Zusammenarbeit der Lehrenden.
- Personeller Führungsbereich: Personalplanung, Personalgewinnung, Personalerhaltung und Personalentwicklung.
- Organisatorischer und administrativer Führungsbereich: interne und externe Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit, Zusammenarbeit mit Stellen der kommunalen und kantonalen Verwaltung, Schulorganisation und Schuladministration wie Jahresplanung, Stunden- und Pensenpläne, Bildung von Klassen etc.
- Finanzieller Führungsbereich: Budgetplanung im Rahmen der kantonalen und kommunalen Bestimmungen, Verwaltung des Schulbudgets, Budgetkontrollen, Erstellen eines Finanzplanes im Auftrag der Behörden.

Aufgabenfelder von Schulleitenden im Kanton Thurgau: Gemäss § 20 der Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule des Kantons Thurgau müssen Schulleitende für eine Anstellung über die folgenden Voraussetzungen verfügen (vgl. Kanton Thurgau 2007c, S. 6): ein EDK-anerkanntes Lehrdiplom sowie mindestens fünf Jahre Unterrichtserfahrung oder einen Hochschul- bzw. gleichwertigen Abschluss sowie mehrjährige Erfahrung mit Bezug zum schweizerischen Bildungswesen und Führungserfahrung, eine EDK-anerkannte Schulleitungsausbildung oder Verpflichtung dazu, mindestens 42 Stunden Vertiefungskurse oder Verpflichtung, diese nachzuholen.

Die Aufgabenverteilung und die Kompetenzausscheidung zwischen den Schulbehörden und der Schulleitung liegen im Kanton Thurgau bei der Schulgemeinde, wobei die geltende Rechts- und Verordnungslage zu beachten ist (vgl. Kanton Thurgau 2008, 2015). Aus den Richtlinien zur Anerkennung einer geleiteten Schule (Kanton Thurgau 2008) gehen die folgenden vier Arbeitsbereiche der Schulleitung hervor:

- Qualitätsentwicklung: unter Einbezug der Perspektiven aller an der Schule Beteiligten und unter Berücksichtigung der Merkmale von Schulqualität des Amts für Volksschule (AV) Evaluation wesentlicher Themen des schulischen Handelns.
- Unterrichtsentwicklung: unter Berücksichtigung übergeordneter bildungspolitischer Anliegen, des lokalen Umfelds sowie der lokalen Bedürfnisse.
- Organisation: Organigramm mit Regelung der Entscheidungskompetenzen.
- Information: Sicherstellung des Informationsflusses zwischen allen Beteiligten, zum Beispiel Schulbehörden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern.

In den Qualitätsbereichen und Qualitätsmerkmalen beschriebene Anforderungen an die Arbeit der Schulleitung in der Schule als lernender Organisation: Nachfolgend werden die Anforderungen, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems an die Schulleitung gestellt werden, sowie die Qualitätsmerkmale und die Indikatoren für die Volksschule (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014, sowie Kap. 3.2.2.3) beschrieben (vgl. Tab 8). Dabei werden die Arbeiten der Schulleitung hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schule als lernende Organisation weiter verdeutlicht.¹⁹

Tab. 8: Anforderungen an die Arbeit der Schulleitung im Qualitätsmanagement (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014)

Qualitätsmerkmal	Indikatoren zur Arbeit der Schulleitung*
Schulleben: Die Gestaltung des gemeinsamen Schullebens und das Zusammenleben in den einzelnen Klassengemeinschaften stehen im Dienste der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler.	<i>Schulleitung und Lehrpersonen ...</i> ... 6.2/1.2 gestalten die Schulkultur gemeinsam, reflektieren sie periodisch auf der Grundlage vereinbarter Werte und passen diese gegebenenfalls an. ...
Organisation: Die Schule verfügt über geeignete organisatorische Strukturen und definierte Abläufe, welche die besonderen Fähigkeiten der Beteiligten berücksichtigen und zielorientiertes, vernetztes Arbeiten fördern.	<i>Schulbehörden und Schulleitung ...</i> 7.1/2.1 schaffen eine klare Zuteilung von Aufgaben und Kompetenzen. Entscheidungs-, Diskussions- und Problemlösungswege sind vereinbart und verbindlich. 7.2/2.2 regeln auf der Grundlage des Berufsauftrags die Verpflichtungen der Lehrpersonen im Interesse der Schule. 7.3/2.3 verfügen über konzeptionelle Regelungen zur gezielten Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität. ...

¹⁹ Bei einigen Indikatoren werden mehrere Akteurinnen und Akteure gleichzeitig angesprochen, zum Beispiel die Schulleitung und die Lehrpersonen oder die Schulbehörde und die Schulleitung (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014, S. 13–20). Dies wird in der tabellarischen Übersicht jeweils explizit festgehalten.

Tab. 8 (Fortsetzung): Anforderungen an die Arbeit der Schulleitung im Qualitätsmanagement

Qualitätsmerkmal	Indikatoren zur Arbeit der Schulleitung*
Leadership und personale Führung: Die Schule verfügt über eine zukunftsgerichtete Personalplanung, eine starke, motivierende Personalführung und eine zielgerichtete Personalentwicklung (Version AR).	<p>...</p> <p>8.2/3.2 wählen qualifiziertes Personal aus und setzen es an geeigneten Stellen ein.</p> <p>...</p> <p><i>Schulbehörde und Schulleitung ...</i></p> <p><i>Die Schulleitung ...</i></p> <p>...</p> <p>8.4/3.4 fördert Teambildung, Motivation und Potenzial der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aktiv und wertschätzt deren Leistungen (Version AR).</p> <p>8.5/3.5 steht als Ansprechperson für personelle und fachliche Anliegen zur Verfügung, unterstützt die Lehrpersonen in schwierigen Situationen oder vermittelt geeignete Beratung.</p> <p>8.6/3.6 beurteilt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, führt regelmässige Mitarbeitendengespräche, trifft Zielvereinbarungen und überprüft die Zielerreichung.</p> <p>8.7/3.7 fördert und bewilligt die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter Berücksichtigung ihrer individuellen Weiterbildungsbedürfnisse und des Interesses der Schule ausgewogen (Version AR).</p> <p>...</p>
Pädagogische Führung: Die Schule wird mit klarer Vision und pädagogischer Haltung sowie daraus abgeleiteten pädagogischen Zielen geführt. Sie sichert und entwickelt ihre Schul- und Unterrichtsqualität systematisch und zielgerichtet. Dabei gewährleistet sie einen lehrplan- und gesetzeskonformen sowie ihren pädagogischen Grundsätzen entsprechenden Unterricht (Version TG).	<p><i>Schulbehörde und Schulleitung ...</i></p> <p>9.1/4.1 führen visionsorientiert mit transparenten strategischen Zielen mittels Entwicklungsplan und Schulprogramm.</p> <p>9.2/4.2 berücksichtigen in ihrem Qualitätsmanagement Selbst- und Fremdevaluation ausgewogen und beziehen Rückmeldungen von Schülerinnen, Schülern, Eltern, Lehrpersonen sowie abnehmenden Schulen und Ausbildungsstätten ein.</p> <p>...</p> <p>9.4/4.4 stellen sicher, dass Qualitätsmängel erkannt sowie zielgerichtet und nachhaltig behoben werden.</p> <p>9.5/4.5 schaffen verbindliche Einrichtungen zur Förderung von Feedbackkultur und kollegialem Support.</p> <p><i>Die Schulleitung ...</i></p> <p>...</p> <p>9.7/4.7 führt regelmässig pädagogische Diskussionen mit dem Team und fördert die interne Feedbackkultur sowie den pädagogischen Austausch unter den Lehrpersonen systematisch.</p> <p>9.8/4.8 nutzt Feedback und Selbstevaluationsdaten systematisch für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.</p>

Tab. 8 (Fortsetzung): Anforderungen an die Arbeit der Schulleitung im Qualitätsmanagement

Qualitätsmerkmal	Indikatoren zur Arbeit der Schulleitung*
Schullaufbahn und Beurteilungspraxis: Die Schule gestaltet auf der Grundlage des Lehrplans eine optimale Schullaufbahn für die Schülerinnen und Schüler über alle Stufen hinweg. Sie reflektiert und überprüft ihre Beurteilungspraxis regelmässig.	<i>Schulleitung und Lehrpersonen ...</i> ... 10.4/5.3 verifizieren die schulinterne Beurteilungspraxis mit Vergleichsarbeiten und Kompetenzmessungen. ...
Aussenkontakte und Kontaktpflege mit Eltern: Die Schule versteht sich als Teil der Gesellschaft und pflegt Aussenkontakte aktiv und wertschätzend. Sie informiert die Eltern ausreichend und stellt angemessene Kontakt und Mitwirkungsmöglichkeiten sicher.	<i>Schulleitung und Lehrpersonen ...</i> ... 12.4/7.4 bieten angemessene schulische und klassenbezogene Kontakt- und Mitwirkungsmöglichkeiten an, insbesondere für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. ... 12.6/ 7.6 kooperieren vorausschauend, aktiv und rollenbewusst mit schulischen Diensten und unterstützenden Organisationen.

Anmerkung: *Die erste Ziffer bezeichnet jeweils die Verortung im Dokument des Kantons Appenzell Ausserrhoden (2013h), die zweite Ziffer bezieht sich auf die Zählung im Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen des Kantons Thurgau (2014, S. 13–20).

In den aufgeführten Qualitätsmerkmalen und Indikatoren werden Anforderungen, die an die Arbeit der Schulleitung gestellt werden, als qualitätsrelevante Merkmale der Schule als lernender Organisation ausgewiesen. Der Schulleitung wird dabei – je nach Bereich zusammen mit den Lehrpersonen oder den Schulbehörden – eine relevante Rolle zugewiesen, so zum Beispiel

- bei der Gestaltung und Reflexion der Schulkultur hinsichtlich der leitenden Werte (6.2/1.2);
- bei der konzeptionellen Regelung der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität (7.3/2.3);
- bei der Kooperation mit Stakeholdern und ihrem Einbezug in Selbstevaluations- und Feedbackprozesse (9.2/4.2, 12.4/7.4 sowie 12.6/7.6);
- bei der Behebung von Qualitätsmängeln (9.4/4.4);
- bei der Förderung von Feedbackkultur und kollegialem Support (9.5/4.5);
- bei der Förderung des systematischen pädagogischen Austauschs unter den Lehrpersonen und mit dem Team (9.7/4.7).

Die Indikatoren verdeutlichen zudem die Anforderungen, die bei der Gestaltung der Personalführung an die Schulleitung gestellt werden, so zum Beispiel bei der Zuteilung von Aufgaben und Kompetenzen an der Schule (7.1/2.1), bei der Regelung der Verpflichtungen der Lehrpersonen im Rahmen des Berufsauftrags (7.2/2.2), bei der Verschränkung der Förderung der Teambildung mit der Förderung der Motivation und dem Potenzial der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (8.4/3.4) sowie bei der Berücksichtigung der individuellen und der institutionellen Weiterbildungsbedürfnisse und Interessen (8.7/3.7).

3.3.3 Zusammenfassung zum Verhältnis zwischen Individuum und Organisation

Die nachfolgenden Aussagen fassen zentrale Inhalte zu den Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen und Schulleitungen für das organisationale Lernen an Schulen zusammen. Sie bilden die Basis für Schlussfolgerungen zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006) beruhen auf der Kooperation von Lehrpersonen und weisen darüber hinaus. Zusammenarbeit im Sinne der PLG ist auf das Lernen ausgerichtet und beruht auf gemeinsam geteilten Normen und Werten, welche emotionale und reflexionsbezogene Bedingungen schaffen. Sie bilden den Rahmen für die erforderliche Deprivatisierung der Unterrichtspraxis und den reflektierenden Dialog. Die Verbindung mit Elementen des Qualitätsmanagements, zum Beispiel mit Erkenntnissen aus Individualfeedbacks, ermöglicht eine datenbasierte Reflexions- und Entwicklungsarbeit. Die konzeptuelle Verbindung zur Qualitätsmanagementarbeit trägt zur Verstetigung und zur Systematik der PLG-Arbeit bei. Damit Teamarbeit als Teil des organisationalen Lernens verstanden werden kann, sind somit entsprechende Strategien, Strukturen und Kulturen erforderlich. *Fazit:* Werden die Gestaltung von Praktika an der Einzelschule und PLG in Bezug zueinander gesetzt, eröffnen sich Fragen und zeigen sich gemeinsam genutzte Lernfelder. Gefragt werden kann zum Beispiel, inwiefern Studierende temporär in Teams integriert werden können. Als Lernfelder bezeichnet werden können beispielsweise das Führen und gemeinsame Auswerten von Lernstagebüchern, die Auswertung einer gemeinsamen Erfahrungsbasis aufgrund gemeinsamen Unterrichtens in der gleichen Klasse, die Durchführung und Auswertung von Hospitationen, die Anpassung neuer didaktischer Konzepte an die Unterrichtswirklichkeit, die Wahrnehmung von lernbezogenen Aufgabenstellungen oder die systematische Bearbeitung von Einzelfällen.

Die Mitwirkung der Lehrpersonen an der Gestaltung und der Entwicklung der Schule sowie die Mitarbeit an der pädagogischen Erneuerung der Schule (AR) beziehungsweise an der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (TG) sind Teil ihres Berufsauftrags. Die Merkmale von Unterrichts- und Schulqualität für die Volksschulen der beiden Kantone Appenzell Ausserrhoden und Thurgau (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013j; Kanton Thurgau, 2014) konkretisieren diese Verpflichtung. Über alle Qualitätsbereiche hinweg gesehen findet sich die an die Lehrpersonen und Schulleitungen gestellte Erwartung, die komplexe berufliche Praxis von Professionellen von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung und zu den daraus abgeleiteten Massnahmen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Diese Arbeiten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Bei explizit bezeichneten Prozessen sind Prozesse des Doppelschleifen-Lernens vorgesehen, so zum Beispiel bei der Reflexion der Leistungsbeurteilung an der Schule mittels institutionsübergreifender Vergleichsarbeiten und bei der Vorgabe, die Schulkultur auf der Grundlage vereinbarter Werte zu reflektieren und diese gegebenenfalls anzupassen. *Fazit:* Die verpflichtenden Vorgaben zur Mitwirkung der Lehrpersonen an der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eröffnen die Frage, inwiefern die Studierenden in das Verständnis, die Prozesse und die Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingeführt werden.

Die Personalführung bildet eigenen Qualitätsbereich. Er wird von den Schulbehörden und der Schulleitung verantwortet. Die Schulleitenden wählen qualifiziertes Personal aus und setzen es an geeigneter Stelle ein. Ihnen obliegt die motivierende, entwicklungsorientierte, zukunftsgerichtete Personalplanung und Personalentwicklung. Dazu gehören unter anderem die Teambildung, die Förderung des Potenzials der Mitarbeitenden und die Beurteilung der Mitarbeitenden. Die Schulleitung fördert und bewilligt die Weiterbildung der Mitarbeitenden, wobei institutionelle und individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden. In den regelmässig stattfindenden Mitarbeitendengesprächen werden Zielvereinbarungen gesetzt und überprüft. *Fazit:* Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich die Führungsaufgaben der Schulleitung durch die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule verändern. Konkret interessiert zum Beispiel, inwiefern die Qualifizierung zur Praxislehrperson zwischen Schulleitung und Lehrperson als Möglichkeit der Personalförderung und Entwicklung besprochen wird. Des Weiteren kann gefragt werden, inwiefern ausgebildete Praxislehrpersonen an der Schule eingesetzt werden.

Es passt zur Schule als sozialem, dynamischem und offenem System, dass sie Aussenkontakte pflegt und diese auch in die Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsarbeit einbezieht. Die Pflege der Aussenkontakte wie auch der Einbezug von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und abnehmenden Schulen und Ausbildungsstätten kann aufgrund der Ausführungen zu den Qualitätsmerkmalen (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014) als Teil der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Schule betrachtet werden. *Fazit:* Aufgrund der Erwähnung der abnehmenden Bildungsinstitutionen als Feedbackgeber in den Qualitätsmerkmalen stellt sich die Frage, welche Feedbackmöglichkeiten sich mit der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule eröffnen.

3.4 Zusammenfassung zur schul- und organisationstheoretischen Perspektive auf die lernende Schule

Nachfolgend werden Inhalte aus den Kapiteln 3.1 bis 3.3 dargelegt, um darauf basierend das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation weiter zu präzisieren.

Die Ausführungen zum Organisation-Umwelt-Verhältnis verweisen auf die Bedeutung der Zielsetzungen der Organisation für organisationsstrukturelle Entscheide und die Aushandlung von institutionellen Kooperationen. Zielsetzungen, gemeinsame Visionen oder Leitbilder für die Organisationsgestaltung und das organisationalen Lernen der Schule unterstützen die Lernfähigkeit von Teams (Senge, 2011) und sind eine zentrale Referenz im schulischen Qualitätsmanagementsystem (Steiner & Landwehr, 2007). Entscheide für die Organisationsgestaltung sowie das Aushandeln von zu erreichenden Kooperationszielen erfolgen vor dem Hintergrund der organisationseigenen Zielsetzungen. Die Zielorientierung wie auch die für die institutionelle Schulentwicklung relevanten Qualitätsansprüche und schuleigenen Leitbilder sind Teil des Qualitätsmanagementsystems. Darin ist angelegt, dass sich das organisationale Lernen der Schule an den deklarierten Ansprüchen orientiert. *Fazit:* Ausgehend von dem in Kapitel 2.2.4 dargelegten Anspruch, dass für die Gestaltung von Praktika die Studienziele, die individuell relevanten Ziele der Studierenden sowie die Organisations- und Tätigkeitsziele des Praktikumsortes berücksichtigt werden müssen (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2014, S. 11; Weil & Tremp, 2010, S. 4), stellt sich die Frage, inwiefern

die berufspraktische Ausbildung eine für die Organisationsgestaltung oder die Gestaltung einzelner Bereiche relevante Situation darstellt, wer die Gestaltung des Praktikums an der Einzelschule koordiniert und die Passung zwischen den verschiedenen Zielsetzungen übernimmt und wer überprüft, inwiefern die schulischen Ansprüche und Zielsetzungen erreicht wurden.

In den verschiedenen theoretischen Zugängen zur Schule als Organisation und zur Schule als lernender Organisation zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von Professionalität und von Merkmalen der Schule als Organisation von Professionellen. Obwohl das Professionsverständnis bei Scott (1971) und Mintzberg (1992) wie jenes der Konzepte zur lernenden Organisation bei der komplexen, einmaligen Praxissituation ansetzt, sehen die Ableitungen zu den Merkmalen von Professionalität und ihrer Bedeutung für die Organisationsgestaltung doch anders aus. Scott (1971) und Mintzberg (1992) gehen davon aus, dass Professionelle ungeteilte, komplexe Arbeiten ausführen und dazu über eine hohe Fachkompetenz sowie einen weiten Autonomieraum verfügen. Die Fachkompetenz inklusive der dafür erforderlichen Normen und Standards eigneten sie sich im Verlauf der Ausbildung an einer praxisunabhängigen Ausbildungsinstitution an, was nach Scott zur Herausforderung führt, dass Professionelle zugleich zwei Systemen angehören: der Berufsgruppe und der Organisation. Mintzberg beschreibt das in Expertenorganisationen angelegte Kooperationsproblem, das Ermessensproblem sowie das Innovationsproblem. Den beschriebenen Konzepten von lernenden Organisationen liegt ein Professionsverständnis zugrunde, das in der reflektierenden Praktikerin und im reflektierenden Praktiker die Antwort auf die Komplexität und die Mehrdeutigkeit der Schulpraxis sieht. Die professionelle Handlung in herausfordernden Situationen erfordere eine Reflexion des Handelns ausserhalb des Handlungsflusses (Schön, 1983), was alleine sowie in konstruktiver Weise in Teams erfolgen kann (2006). Daraus lässt sich ein verändertes Professionsverständnis ableiten: Als Merkmal professionellen Handelns in lernenden Organisation dürfte deshalb nicht primär die Autonomie, sondern auch die Kooperation bezeichnet werden. Es interessiert das Potenzial der gemeinsamen Vision, des Zusammenführens von Wissen und der gemeinsamen, allenfalls datengestützten Reflexion: Senge (2011) beschreibt das Teamlernen als Fundament der lernenden Organisation, Krainz-Dürr (2000) fordert die Institutionalisierung von formalen Gelegenheiten für Reflexionsschleifen und berufsrelevante Kommunikation. Die Organisationsstrukturen müssten durch ein klares Verständnis von Professionalität abgesichert sein. Bosen und Rolff (2006) wiederum halten fest, dass die Kooperation, insbesondere deren Dimension „Vorhandensein gemeinsamer pädagogischer Normen und Ziele“,

sowie die Überwindung des Unterrichtens als „private Isolation“ zu den wesentlichen Elementen von PLG gehören. Professionalität in lernenden Organisationen erfordert somit entsprechende organisationale Strategien, Strukturen und Kulturen. *Fazit:* Die in Kapitel 2 dargelegte Sichtweise der berufspraktischen Ausbildung als eines professionsrelevanten Elements über die Systemgrenze Einzelschule – Pädagogische Hochschule hinweg wird durch die beschriebene Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Auffassungen von Professionalität und deren Korrespondenz mit der organisationalen Gestaltung der Schule herausgefordert. Es stellt sich die Frage nach dem geltenden Professionsverständnis. Hinsichtlich der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule stellt sich konkret die Frage nach der Korrespondenz zwischen den an der Einzelschule vertretenen Normen und Werten professionellen Handelns und den an der Pädagogischen Hochschule formulierten Anforderungen. Hinsichtlich der Korrespondenz von Organisation und Professionalität stellt sich die Frage, welche professionelle Praxis die Studierenden in den Praktika kennenlernen.

Dem Dialog kommen beim organisationalen Lernen eine entwicklungsorientierte und eine qualitätssichernde Funktion zu. Aus organisationskultureller Sicht (Schein, 2010) ermöglicht der Dialog die Auseinandersetzung mit Argumenten und den darin enthaltenen stillschweigenden Annahmen der Dialogpartnerin oder des Dialogpartners, was eine Grundlage organisationskultureller Entwicklungen darstellen kann (vgl. Kap. 3.2.1). Die reflexive Konversation und der Dialog bilden eines von drei für die Lernfähigkeit von Teams notwendigen Elementen (Senge, 2011). Für die Qualitätssicherung ist der Dialog relevant, weil für die Auseinandersetzung mit der adäquaten Ausführung pädagogischen Handelns Beurteilungskriterien erforderlich sind, die situationsadäquat interpretiert werden können. Dazu sind Strukturen notwendig, wie sie in PLG angelegt sind, also systematische, praxisbezogene Lern- und Reflexionsprozesse, die über individuelle Zufälligkeiten hinaus eingefordert werden, so zum Beispiel kollegiale Feedbacks, Projekt- oder Intervisionsgruppen. *Fazit:* Wird die Bedeutung des Dialogs und damit verbunden des Argumentierens und Beurteilens in Bezug gesetzt zu den Wirkungserwartungen von Hochschulunterricht (vgl. Kap. 2.2.3), zeigt sich auf den ersten Blick eine gute Passung: Bei den dialogischen Prozessen des organisationalen Lernens wie auch bei den Wirkungserwartungen von hochschulischem Lernen erhält die unter Berücksichtigung von sozialen und ethischen Kontextfaktoren erfolgende Interpretation und Einschätzung von Daten Aufmerksamkeit. Die Studierenden sollen argumentieren und Probleme adressatengerecht darlegen können. Hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule stellt sich

somit die Frage, inwiefern sich Studierenden in Praktika insbesondere auch hinsichtlich der beschriebenen Zielsetzungen sowie der organisationalen Lernprozesse Lernfelder eröffnen.

Die Rolle der Schulleitung wird in Konzepten der Expertenorganisation wie auch in empirischen Arbeiten zu PLG und zu institutionellen Schulentwicklungsprozessen als herausfordernd und organisational zentral beschrieben. Schulleitungen führen im pädagogischen, personellen, organisatorischen, administrativen und finanziellen Bereich (vgl. z.B. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2012). Sie wählen neue Organisationsmitglieder aus, leiten die Qualitätsentwicklung mit einer traditionell gering ausgebildeten organisationalen Mittellinie und sichern die Qualität an der Schule unter Berücksichtigung der Implikationen des Autonomie-raums von Professionellen. Sie werden als „Treiber“, „Gatekeeper“ oder „Schlüsselperson“ von Innovation und Schulentwicklung gesehen, wobei ihre Arbeit sehr ausgeprägt mit weiteren organisationalen Schulfaktoren interagiert. Sie beschäftigen sich mit der Bewältigung von Störungen in der Struktur und sind an der Peripherie der Organisation tätig, indem sie zum Beispiel zwischen professionellen Mitarbeitenden und Externen vermitteln. *Fazit:* Hinsichtlich der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule stellt sich die Frage nach den Rollen und Aufgaben, die die Schulleitungen diesbezüglich übernehmen. So interessiert zum Beispiel, ob sie auch für Studierende eine Schlüsselperson zur Organisation sind und inwiefern sie zwischen den Lehrpersonen als Professionellen und der Pädagogischen Hochschule als Externe vermitteln.

Im Konzept der fünf Disziplinen lernender Organisationen legt Senge die systemische Sichtweise auf die Organisationsgestaltung exemplarisch dar. Ohne die fünfte Dimension, das Systemdenken der Organisationsmitglieder, könnten die weiteren vier Dimensionen ihr Potenzial nicht entfalten. Die systemische Verbindung der ersten beiden, individuell ausgerichteten Dimensionen („Personal Mastery“, „Mentale Modelle“) werden mit der Entwicklung gemeinsamer Visionen und dem Teamlernen verbunden. Rolff (2016c) greift diese Verschränkung von individueller Entwicklung und institutioneller Entwicklung im Drei-Wege-Modell der institutionellen Schulentwicklung auf. *Fazit:* Hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule stellt sich die Frage, inwiefern die Personalentwicklung und die Ausbildung von Lehrpersonen zur Praxislehrperson in Korrespondenz zu institutionellen Schulentwicklungsprozessen gesehen werden.

4 Praktika an der Schule als lernender Organisation

In Kapitel 4 interessieren Erkenntnisse zur Ausbildung von Studierenden an der Einzelschule. Die Auseinandersetzung mit den in Kapitel 2.4 festgelegten Themenschwerpunkten erfolgt anhand der Thematisierung der berufspraktischen Ausbildung als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses der Einzelschule (Kap. 4.1), der Schule als Lernort der Studierenden (Kap. 4.2) sowie der Beleuchtung der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung (Kap. 4.3). Eine Konklusion der Ausführungen der Kapitel 4.1 bis 4.3 sowie Ableitungen hinsichtlich der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule und im Besonderen eine Reflexion der damit einhergehenden Rollen und Aufgaben von Schulleitenden und Praxislehrpersonen schliessen Kapitel 4 ab (Kap. 4.4).

4.1 Das Praktikum als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses

Die Beschreibung der Praktika als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses der Einzelschule erfolgt anhand der organisational konstituierenden Bedeutung der Mitgliedschaft (Kap. 4.1.1) sowie hinsichtlich der in Kapitel 3.1.3 beschriebenen, für die Gestaltung von Kooperationen relevanten Bedingungen. Es werden deshalb ausbildungsbezogene Kooperationen im Allgemeinen (Kap. 4.1.2) sowie Kooperationen zur Durchführung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Speziellen (Kap. 4.1.3) dargelegt. Die zentralen Aussagen der Besprechung des Organisation-Umweltverhältnisses bei der Gestaltung von Praktika in der LLB sind in der Zusammenfassung (Kap. 4.1.4) verdichtet.

4.1.1 Mitgliedschaft in der Praxisausbildung

In Kapitel 2.2.5 sind die in den verschiedenen amtlichen Dokumenten erkennbaren Inkongruenzen bei den Mitgliedschaftsverhältnissen der Praxislehrpersonen zu den Pädagogischen Hochschulen beschrieben. Nachfolgend interessiert die Auseinandersetzung mit der Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen zu den Pädagogischen Hochschulen vor theoretischem Hintergrund. Aufgrund der bereits erfolgten Ausführungen zur organisationalen Mitgliedschaft (vgl. Kap. 2.3.3 sowie Kap. 3.1.2) wird deutlich, dass der von Arnold et al. (vgl. 2011, S. 58–61) beschriebene, auf der individuellen Ebene anzusiedelnde Zertifizierungsaspekt als Facette der Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen verstanden werden kann: Mit Bezug auf die Organisationsdefinition nach Esser (2000, S. 238 f.), kann die im Zertifizierungsaspekt enthaltene Beur-

teilung der Praktikumsleistung als typischerweise zu erbringende Leistung der Praxislehrpersonen bezeichnet werden, die sie im Auftrag der PH erbringen. Gleichzeitig eröffnet die Referenz auf Essers Organisationsdefinition die Frage, inwiefern in Konzepten der berufspraktischen Ausbildung weitere, für eine Mitgliedschaft notwendige Aspekte einhalten sind, so zum Beispiel eine Bezugnahme auf institutionelle Regeln und Erwartungen, die Bedingungen von Eintritt und Austritt und das Verhältnis der Leistung zur Gegenleistung. Für diese Auseinandersetzung werden nachfolgend Erwartungen und Bedingungen dargelegt, welche an den beiden Pädagogischen Hochschulen in der Ostschweiz die Aufnahme von Lehrpersonen als Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule bestimmen. Es werden also Anforderungen dargelegt, die Pädagogischen Hochschulen für Lehrpersonen formulieren, die in der Funktion als Praxislehrpersonen tätig sein möchten. Die Angaben der Pädagogischen Hochschulen Thurgau und St. Gallen werden exemplarisch erläutert, weil in der vorliegenden Arbeit Daten von Schulen verwendet werden, an denen Studierende dieser beiden Hochschulen im Praktikum sind (vgl. Kap. 5)²⁰.

Die PH Thurgau (2017) stellt die folgenden Anforderungen an Praxislehrpersonen:

Formale Bedingungen für die Tätigkeit als Praxislehrperson:

- Lehrdiplom für die entsprechende Schulstufe, mindestens 3 Jahre Berufserfahrung (bis zur Anmeldung 2 Jahre), in der Regel mit einer Anstellung von mind. 50%.
- Empfehlung der jeweiligen Schulleitung.
- Gespräch mit einer verantwortlichen Person am Arbeitsort der Lehrperson mit Klärung der gegenseitigen Erwartungen. Erfolgt der beidseitige Entscheid zur Zusammenarbeit, Anmeldung zum Einführungskurs für Praxislehrpersonen.
- Teilnahme am Einführungskurs für Praxislehrpersonen ab dem 3. Berufsjahr.

Inhaltliche Anforderungen an die Tätigkeit als Praxislehrperson:

- Interesse an der Zusammenarbeit mit der PH Thurgau, Mithilfe bei der Umsetzung des Ausbildungskonzepts.
- Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis, Nutzung des theoretischen Wissens für die Reflexion von Unterrichtspraxis.

²⁰ Die Angaben beruhen auf Konzepten der Hochschulen, die beim Verfassen der vorliegenden Arbeit aktuell waren. Sie sind aufgrund konzeptueller Weiterentwicklungen Änderungen unterworfen.

- Mit Betonung der „doppelten Aufgabe“ von Praxislehrpersonen wird zwischen Anforderungen an Praxislehrpersonen in ihrer Funktion als Lehrpersonen und in ihrer Funktion als Praxislehrpersonen differenziert:
 - Als Lehrperson leisten Praxislehrpersonen in der eigenen Klasse eine vorbildliche Arbeit, die sich an den berufsrelevanten Qualitätskriterien orientiert und sie sie ständig weiterentwickeln.
 - Als Praxislehrperson nehmen sie den Ausbildungsauftrag verantwortungsvoll wahr, unterstützen die Studierenden in ihrer beruflichen Ausbildung wirkungsvoll, arbeiten mit allen an der Ausbildung Beteiligten zusammen, setzen sich mit aktuellen Fragen und Anliegen der Schulentwicklung und der Bildungspolitik auseinander und prägen die Entwicklung im Bildungswesen mit.

Die PH St. Gallen stellt die folgenden Anforderungen an Praxislehrpersonen:

Formale Bedingungen für das Absolvieren der Ausbildung für Praxislehrpersonen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2017e):

- Eintrittsvoraussetzungen: mindestens zwei Jahre Unterrichtserfahrungen
- Abschluss der Grundausbildung zur Praxislehrperson innerhalb eines Jahres nach Übernahme des ersten Praktikums.
- Besuch eines Wahlmoduls innerhalb von zwei Jahren nach Abschluss der Grundausbildung zur Praxislehrperson.

Inhaltliche Anforderungen an die Arbeit von Praxislehrpersonen (PHSG, 2013, S. 10):

- Mitverantwortung für den Aufbau der Berufskompetenzen der Studierenden, regelmässiger Kontakt zur PHSG.
- Einführung der Studierenden in die Rahmenbedingungen und Regeln der Klasse.
- Vorbesprechung der Aufträge mit den Studierenden und Unterstützung bei der Unterrichtsplanung, Materialien zur Verfügung stellen. Beobachten der Durchführung der Aufträge und Feedback.
- Einblick in die verschiedenen Aufgaben einer Lehrperson geben.
- Einsatz von durchschnittlich 45-60' pro Tag für die Besprechungen mit den Studierenden.

Die dargelegte Übersicht über die Bedingungen zur Mitarbeit als Praxislehrperson in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen sowie die Anforderungen an die Tätigkeit als Praxislehrperson verweist auf inhaltliche und formale Gemeinsamkeiten und Differenzen. Gemeinsam ist beiden Pädagogischen Hochschulen die Erwartung, dass die Praxislehrpersonen mit der Hochschule in Kontakt sind, mit ihr zusammenarbeiten und Mitverantwortung übernehmen. Parallel sind auch hinsichtlich der Erwartungen an die Übernahme des Ausbildungsauftrags erkennbar. In den Anforderungen der Pädagogischen Hochschule Thurgau zeigt sich ein stärker akzentuiertes Verständnis der Lehrperson als reflektierende Praktikerin, die ihre Arbeit in einem theoretisch begründeten Feld verorten kann und die sich mit dem Systemzusammenhang des Bildungswesens auseinandersetzt. In den beschriebenen Erwartungen der PH St. Gallen ist ein Verständnis der Praxislehrperson als „Türöffnerin“ zur Klasse erkennbar. Mit dem beschriebenen Zugangsverfahren zur Tätigkeit als Praxislehrperson können die beiden Hochschulen exemplarisch für weitere Pädagogische Hochschulen in der Schweiz stehen. Während die PH Zürich (2014) in ähnlicher Weise wie die PH Thurgau (2017) ein Aufnahme- beziehungsweise Bewerbungsverfahren für Interessentinnen und Interessenten kennt, regeln andere Pädagogische Hochschulen, so zum Beispiel die PH Luzern (2017), die PH Zug (2017) oder die PH Schwyz (2017) das Aufnahmeverfahren in vergleichbarer Weise wie die PH St. Gallen. An diesen Hochschulen erfolgt die Zulassung zur Tätigkeit als Praxislehrperson über die erfolgreich absolvierte Ausbildung zur Praxislehrperson. Different sind die PH St. Gallen und die Pädagogischen Hochschulen in der Zentralschweiz jedoch im Einfordern des schriftlichen Einverständnisses der Schulleitung: Während die Pädagogischen Hochschulen der Zentralschweiz (vgl. Pädagogische Hochschule Luzern, 2017; Pädagogische Hochschule Schwyz, 2017; Pädagogische Hochschule Zug, 2017) bereits für die Anmeldung zur Ausbildung das schriftliche Einverständnis der Schulleitung einfordern, wird diese Massnahme an der PH St. Gallen nicht bei der Anmeldung zur Ausbildung (2017c), jedoch bei der Anmeldung zur Betreuung von Praktika (2017a) eingefordert.

4.1.2 Ausbildungsbezogene Kooperationen

Die Ausgestaltung von Praktika als zentrale Kooperationsaufgabe steht in den nachfolgenden Ausführungen im Zentrum des Interesses. Es wird gefragt, inwiefern diese Kooperationsaufgabe über die Systemgrenze „Pädagogische Hochschule – Volksschule“ hinweg in Literatur zur berufspraktischen Ausbildung expliziert wird. Dazu wird zuerst auf die Bedeutung eingegan-

gen, welche der ausbildungsbezogenen Kooperation zugesprochen wird. Anschliessend werden Herausforderungen sowie Ansätze zur Stärkung der Kooperation zwischen den Ausbildungspartnern dargelegt und in einem dritten Abschnitt wird anhand des Kooperationsmodells zum Praktikum (vgl. Arnold et al., 2011, S. 236 f.) auf zentrale Kooperationsaspekte eingegangen.

Bucher et al. (2011, S. 63) halten fest, dass die professionsrelevanten Interaktionen über die Systemgrenze Pädagogische Hochschule – Volksschule hinweg als substanzielles Entwicklungsmoment gewertet werden kann: „Diese Nahtstelle ist sozusagen die Achillesferse der LLB“. Dort werde über die Zukunft professioneller Fragen entschieden. Terhart (2000, S. 119) spricht einer engeren Kooperation der Ausbildungspartner eine Steigerung der Bedeutung und der Wirksamkeit der berufspraktischen Ausbildung zu. Allerdings macht er gleich auch deutlich, dass Ausbildungskooperationen in der LLB mit einigen Herausforderungen verbunden sind. Im Kommissionsbericht zu den Perspektiven der LLB in Deutschland (vgl. Terhart, 2000, S. 117–119, Kursivsetzung getilgt) erläutert er, dass eine Kooperation zwischen den mit Lehrerbildung betrauten Institutionen eher die Ausnahme ist. Es finde weder eine Koordination des Lernens noch eine Abstimmung der Inhalte zwischen den beiden Ausbildungsorten statt. Terharts Analyse bezieht sich auf die Verhältnisse in Deutschland vor gut 15 Jahren. In Deutschland wie in der Schweiz sind seither Entwicklungs- und Forschungsprojekte zur Stärkung der ausbildungsbezogenen Kooperation lanciert worden, so zum Beispiel das BMBF²¹-Forschungsprojekt „Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in ausseruniversitären Lernorten“ (ProPrax) (Schubarth, 2010; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014a) oder das Projekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ (Fraefel, 2011; Fraefel & Haunberger, 2012). Dennoch dürften Terharts (vgl. 2000, S. 117–119, Kursivsetzung getilgt) Anliegen für eine konzeptionelle Stärkung der ausbildungsbezogenen Kooperation nach wie vor ihre Berechtigung haben. Darauf deutet zum Beispiel die folgende Schlussfolgerungen aus der ProPrax-Studie hin: „Grundlegend ist weiterhin, die fachliche Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen zu verbessern, um die Ausbildung der Lehramtsstudierenden durch eine gelingende Verzahnung von theoretischen Inhalten und schulpraktischen Anteilen zu verbessern“ (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 166). Arnold et al. (2011, S. 224) konstatieren Ähnliches unter Einbezug der organisationalen Ebenen: „Der Lernanlass Praktikum ist von einer echten, d.h. gleichberechtigten Kooperation zwischen Hochschule und

²¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung

Schule schon aufgrund organisationaler Rahmenbedingungen weit entfernt“. Terhart (vgl. 2000, S. 117–120, Kursivsetzung getilgt) macht deutlich, dass zur Konkretisierung des unbestrittenen Kooperationsanliegens ein ganzes Massnahmenbündel erforderlich ist: Er empfiehlt eine personelle Verflechtung zwischen den hochschulischen Ausbildungsorten und den Einzelschulen durch projekt- oder ausbildungsbezogene Beteiligungen. Insgesamt seien die Ausbildungsschulen zu stärken, zum Beispiel indem von ihnen ein Konzept über ihre berufspraktische Ausbildungsarbeit erwartet werde. Gleichzeitig sei der Aufwand für eine übergreifende Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure an Erfolgskriterien zu binden, die über Evaluation geprüft werden und es seien Anreize zu schaffen, die nicht nur den Erfolg belohnen, sondern Innovation befördern. Terhart nimmt die Hochschulen in die Pflicht, indem er sie auffordert, Praktikumskonzepte vorzulegen und diese mit den Schulen abzusprechen. Der spezifischen Qualifikationen aller Beteiligten für die Ausbildungsarbeit spricht er eine entscheidende Bedeutung zu. Auf der Ebene der Wahrnehmung und Haltung gegenüber dem Ausbildungspartner appelliert er an eine Kooperation auf Augenhöhe, so dass „beide zu einer klaren, arbeitsteilig sich ergänzenden Aufgabenbeschreibung kommen“ (Terhart, 2001, S. 169). Die Aktualität von Terharts Empfehlungen lässt sich auch daran erkennen, dass er auf vergleichbare Erfolgsfaktoren von Ausbildungskooperationen verweist wie Pasternack. Dieser zählt die Strategieentwicklung und Verbindlichkeit, sowie zentrale operative Erfolgsfaktoren, darunter Netzwerkstrukturen oder das Management von Interessensgegensätzen zu den Gelingensbedingungen (vgl. 2013, S. 167-175). Dem Potenzial der Erfolgsfaktoren stellt Pasternack (vgl. ebd.) Risikofaktoren von Hochschul-Praxis-Kooperationen gegenüber, die er bei den Ressourcen, bei Organisationsproblemen an der Hochschule, bei organisationalen Problemen an der Schule, kulturellen Hindernissen sowie bei Problemen der Abstimmung und Organisation der Kooperation verortet.

Im dritten Teil zur Auseinandersetzung mit der ausbildungsbezogenen Kooperation wird anhand des Kooperationsmodells zum Praktikum (Arnold et al., 2011, S. 237) nochmals stärker auf die inhaltliche Dimension der Kooperation eingegangen. Das Kooperationsmodell zum Praktikum fokussiert auf empirisch-analytischer Basis drei Kernbereiche der Zusammenarbeit der beiden Lernorte, nämlich die „Aufgabenstellungen“, das „Theorie-Praxis-Verständnis“ sowie das „Empowerment“ der Beteiligten. Die drei Kernbereiche stehen in gegenseitiger Bezugnahme zu den beiden Lernorten und den Beteiligten, was mit ihrer intermediären Position zwischen den zwei, aufeinander bezogenen Dreiecken dargestellt ist (vgl. Abb. 14).

Die darin angelegte bipolare Bezugnahme dieser Kernelemente zeigt sich zum Beispiel in der Orientierung der Praktikumsziele an den institutionellen Ausbildungs- und Praktikumszielen wie auch an den individuellen Lernbedürfnissen der Studierenden.

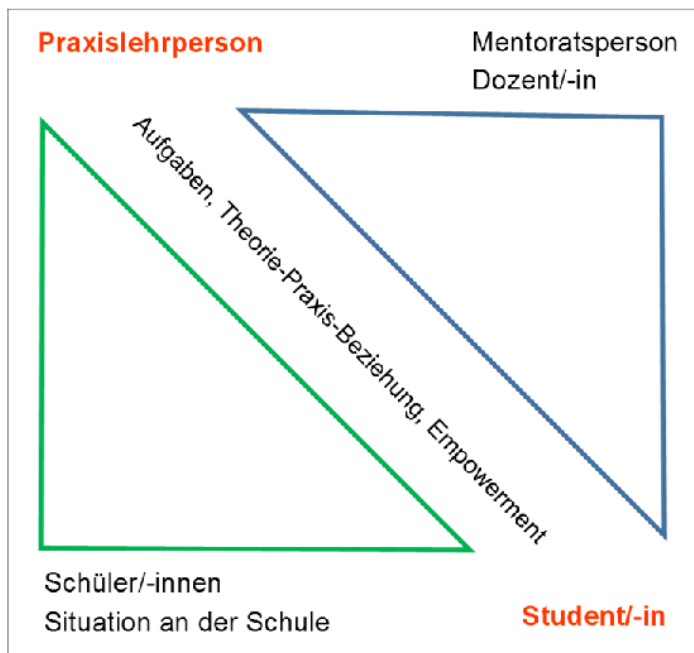


Abb. 14: Kooperationsmodell zum Praktikum (adaptiert nach Arnold et al., 2011, S. 237).

Die einzelnen Kernbereiche werden nachfolgend kurz erläutert: Die *Aufgabenstellungen* für die Studierenden bilden im Modell das zentrale Steuerungselement des Praktikums (vgl. ebd., S. 238). Das hierbei grundlegende Verständnis ist, dass die LLB-Institution auf geeigneter Abstraktionsebene und für unterschiedliche Ausbildungsbereiche Aufgabenstellungen formuliert, welche von den Praxislehrpersonen sowie den Studierenden auf den konkreten Unterricht adaptiert werden. Sie sollten eine Kongruenz aufweisen mit dem Curriculum der Schule, da ansonsten die Wirksamkeit der Ausbildung eingeschränkt ist (vgl. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001, zit. nach Arnold et al., 2011, S. 238). Mit der Adaption der Aufgabenstellungen auf die konkrete Situation an der Schule und im Unterricht werden sie und die darin enthaltenen Theorie-Praxis-Bezüge zum Teil einer Lernumgebung, in welcher die individuellen Lernbedürfnisse der Studierenden, die Situation in der Praxisklasse und der Praxisschule berücksichtigt werden können. Die *Theorie-Praxis-Bezüge* fokussieren das gesamte Unterrichtshandeln der Studierenden (vgl. ebd., S. 239). Bei den Vor- und Nachbesprechungen der Arbeit der Studierenden ist deshalb eine konstruktive beziehungsweise ko-konstruktive Entwicklung des Theorie-Praxis-Bezug wichtig, was eine von den Studierenden und der Praxislehrperson weitgehend gemeinsam geteilte Basis theoretischer Fundamente voraussetzt (vgl. ebd.). Das

Empowerment (vgl. ebd., S. 240) bezieht sich grundsätzlich auf alle an der Praxisausbildung Beteiligten. Die Stärkung der Studierenden bei der professionellen Entwicklung ist Teil der bereits erwähnten Zieldiskussion. Im Fokus der Bestrebungen für ein „Empowerment“ steht die Kommunikation (vgl. ebd.). Basierend auf der Annahme, dass im Praktikum selbst-bewusstes, aktives Lernen unterstützt werden soll, werden anhand etablierter Modelle für die Unterrichtsbesprechung, zum Beispiel mit Anwendung des 3-Ebenen-Modells nach Niggli (2003, 2005) oder des Konzepts des „content-focuses-coaching“ nach Staub (2004) nebst kognitiven auch emotionale, motivationale und selbstregulatorische Kompetenzaspekte in die Besprechungen einbezogen. Die Praxislehrpersonen werden hierfür in Weiterbildungen und während Unterrichtsbesprechungen von Hochschul-Mentoratspersonen (weiter-)qualifiziert und damit hinsichtlich ihrer Ausgestaltung der Doppelrolle als Lehrperson und Praxislehrperson gestärkt (vgl. Arnold et al., 2011, S. 241).

4.1.3 Konzepte von Partner- beziehungsweise Kooperationsschulen

Einzel Schulen werden erst durch den Ausbildungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen zum Lernort für Studierende. Die Pädagogischen Hochschulen verfügen deshalb über eine Definitionsmacht über das Verständnis der Einzelschule als berufspraktischen Ausbildungsort. Wie nachfolgend gezeigt wird, lassen sich in den Konzepten der Pädagogischen Hochschulen verschiedene Akzentsetzungen erkennen. Bereits die in den Unterlagen verwendeten Bezeichnungen verweisen darauf: *Kooperationsschule, Partnerschule, Praxisschule*. Die Akzentsetzungen im Verständnis der Partner- beziehungsweise Kooperations- oder Praxisschulen verdeutlichen die Facetten der institutionellen Partnerschaft beziehungsweise der Kooperation. Sie können wie folgt gefasst werden:

- a) Ausbildungsschulen als Partner der Hochschulen gegenseitigem Gewinn
- b) Ausbildungsschulen als Dienstleister der PH
- c) Ausbildungsschulen als Teil einer Lerngemeinschaft

Ad a) Ausbildungsschulen als Partner der Hochschulen mit Gewinn für beide Organisationen

In Konzepten, in denen der gegenseitige Gewinn der Kooperationspartner besonders klar beschrieben ist, fällt beispielsweise die explizite Bezugnahme auf ein Grundverständnis lerner der Organisationen auf (vgl. PHGR, 2010, S. 22) und es wird deutlich, dass die Kooperationstätigkeit der Ausbildungsschule als Teil ihres Schulprofils verstanden wird (vgl. PHLU, 2015, o.S.).

Wird in der Konzeption von „Kooperationsschule“ auf Prinzipien lernender Organisationen abgestützt, wird die Kooperationsschule als Schule verstanden, in der Praxislehrpersonen, Dozierende und Studierende über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten, weil sie das Lehren und Lernen verbessern wollen (vgl. PHGR, 2010). Es wird explizit gemacht, dass Kooperationsschulen dazu beitragen, auf allen Stufen lernende Pädagoginnen und Pädagogen und lernende Organisationen zu schaffen (vgl. ebd., S. 22) ist eine. Es gehöre zu den Vorzügen der Kooperation, dass sie das Interesse an der „lernenden“ Lehrperson und an einer kooperativen Arbeitskultur verknüpft. Kooperationsschulen sollen in der berufspraktischen Ausbildung spezifische Aufgaben übernehmen, Studierenden ermöglichen forschend zu lernen und Erkundungsvorhaben durchzuführen. Gleichzeitig soll es den Kooperationsschulen möglich sein, an praxisorientierte Forschungsvorhaben der Hochschule mitzuwirken. Auch die Hochschule investiert spezifische Ressourcen in die Kooperation, so können Kooperationsschulen zum Beispiel auf Bedarf und nach Bedürfnis Weiterbildungsangebote nutzen, sie geniessen bei der Nutzung der Infrastruktur der Hochschule eine Vorzugsbehandlung und sie erhalten die Möglichkeit, aus den Bedürfnissen der Kooperationsschule heraus Entwicklungsprojekte zu initiieren. Ein Zusammenarbeitsvertrag zwischen der Hochschule und den Kooperationsschulen regelt die Aufgabenfelder, Rechte, Pflichten und Entschädigungsfragen (vgl. ebd.).

Bei einer Integration der Kooperationstätigkeit in das Schulprofil der Ausbildungsschule wird davon ausgegangen, dass die Ausbildungs- und Kooperationstätigkeit mit der Pädagogischen Hochschule von der Ausbildungsschule als ein längerfristiges, kontinuierliches und kompetenzorientiertes Engagement in der Ausbildung von Studierenden verstanden wird. Der Schulleitung der Praxisschule wird die qualitative Ausgestaltung der Praktika vor Ort gemäss den Ausbildungswegleitungen der PH Luzern zugesprochen. Zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit gehört, dass die Hochschule der Ausbildungsschule eine kostenlose Weiterbildung während eines Tages pro drei Jahre Mitarbeit anbietet, dass sie der Schulleitung bei der Suche von qualifizierten Lehrpersonen behilflich ist und die Praxisschulen bezüglich der Benutzung von Infrastrukturen (Lernatelier und Lernwerkstatt) bevorzugt behandelt (vgl. PHLU, 2015, o.S.).

Ad b) Ausbildungsschulen als Dienstleister der PH

Ein auf die Funktion bezogenes Verständnis von Praxisschulen zeigt sich in Konzepten, wenn festgehalten ist, dass sich Schuleinheiten bereit erklären, im Auftrag der Hochschule Studie-

rende in Praktika aufzunehmen, wozu die Schule eine verantwortliche Lehrperson für die Kooperation mit der PH bezeichnet (vgl. PHTG, 2014a, S. 7). Zur organisationalen Verortung der Praktika ist festgehalten, dass die Studierenden grundsätzlich einer Klasse zugeteilt sind und der individuellen Schulsituation entsprechend auch an Veranstaltungen und Aktivitäten der Schuleinheit teilnehmen (vgl. PHSG, 2013, S. 8).

Ad c) Ausbildungsschulen als Teil einer Lerngemeinschaft

Andere Pädagogische Hochschulen nennen die Ausbildungsschulen Partnerschulen und in den Konzepten nimmt das Konzept der Lerngemeinschaften eine zentrale Stellung ein, so zum Beispiel in der Bezeichnung der Partnerschulen als „qualifizierter Ausbildungsort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (PHBern, 2013, S. 1). Zu den Zielsetzungen der Partnerschaft gehört unter anderem die Realisierung eines vielfältigen wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Dozierenden, Praxislehrpersonen und Studierenden, der Einbezug von Praxislehrpersonen in die Mitgestaltung und Weiterentwicklung der Grundausbildung sowie die Möglichkeit einer längeren Verweildauer von Studierenden an derselben Schule, um ihnen allenfalls auch ausserhalb der Praktikumszeit Einblicke in Schulprozesse und –aktivitäten zu ermöglichen (vgl. ebd.). Den Zielen folgen Anforderungen an die Gestaltung der Partnerschaft, so zum Beispiel die Verbindlichkeit, die Ressourcenorientierung, das gegenseitige Vertrauen und das Wahrnehmen gemeinsamer Verantwortung. Damit soll ermöglicht werden, dass die Praxisausbildung der Studierenden „in einer Lerngemeinschaft [erfolgt], in der gemeinsam die Herausforderungen von Schule und Unterricht angegangen werden“ (ebd.). Zu den Vorteilen, die den Partnerschulen aus der Kooperation erwachsen können, werden unter anderem die Kompetenzerweiterung der Praxislehrpersonen, die Möglichkeit der Überbrückung personeller Engpässe sowie die Unterstützung bei Schulaktivitäten durch Studierende genannt (vgl. ebd., S. 1 f.).

Einem gemeinsam geteilten Verständnis von Professionalität wird ein hoher Stellenwert beigemessen, wenn Partnerschulen als Raum kontinuierlicher und engerer Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule verstanden werden mit dem Ziel, gemeinsam pädagogische Praxis begründet zu gestalten und weiterzuentwickeln (vgl. Leonhard & Kosinár, 2015). Die Partnerschule wird als Lernfeld für Studierende im gesamten Spektrum beruflicher Anforderungen verstanden.

Durch die verstärkte Kopplung zwischen Hochschule und Schule wird die Entwicklung eines „hybrider Raums“ angestrebt, der ein eigenes Handlungsfeld zwischen Schule und Hochschule bildet. Daran beteiligt sind in besonderem Mass Studierende, Praxislehrpersonen und Mentorierende, deren Zusammenarbeit als Arbeitsgemeinschaft bezeichnet wird (vgl. PH FHNW, 2015, o.S.). Den Partnerschulen erwachsen daraus Möglichkeiten einer frühen Personalrekrutierung (Studierende), kontinuierlicher Hochschulkontakte für Entwicklungs- und Forschungsprojekte sowie Chancen für die Inhouse-Personalentwicklung für erfahrene Lehrpersonen sowie Möglichkeiten f (vgl. Leonhard & Kosinár, 2015).

4.1.4 Zusammenfassung zum Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung

Die nachfolgend ausgeführten Aussagen fassen die zentralen Inhalte der Auseinandersetzung mit den Aspekten des Organisation-Umwelt-Verhältnisses in der berufspraktischen Ausbildung zusammen.

Mit den Aufnahmebedingungen und den inhaltlichen Anforderungen verfügen die Pädagogischen Hochschulen über eine Massnahme, mit der sie die Aufnahme von Lehrpersonen als Praxislehrpersonen regeln können. Aus organisationstheoretischer Sicht liegt deshalb nahe, von den Praxislehrpersonen als Organisationsmitglieder der Pädagogischen Hochschule zu sprechen. *Fazit:* Vor diesem Hintergrund interessiert das Selbstverständnis der Praxislehrpersonen. Inwiefern sehen sie sich als Ausbildnerinnen beziehungsweise Ausbilder der Pädagogischen Hochschule?

Die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung über die Systemgrenze hinweg erfordert ein Massnahmenbündel, in das strategische, strukturelle, inhaltliche, personelle und kulturelle Faktoren einbezogen sind. Die Ausführungen zur Bedeutung sowie zu den Erfolgs- und Risikofaktoren von ausbildungsbezogenen Kooperationen in der LLB verweisen auf die Notwendigkeit eines systemischen Verständnisses der berufspraktischen Ausbildung. Dieses ist im Kooperationsmodell zum Praktikum (Arnold et al., 2011, S. 237) enthalten. Das Modell lässt allerdings Fragen offen zur Einbettung der Praktika an der Schule und zur Beteiligung und Funktion weiterer Schulmitglieder. *Fazit:* Wird mit Terhart (2000) davon ausgegangen, dass eine ausbildungsbezogene Kooperation auch eine konzeptionelle Fassung der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule erfordert, dürfte dies eine Verortung der Schulleitung und des Teams erfordern oder dann zu einer stärkeren Positionierung der Praxislehrpersonen gegenüber der Schule führen.

Im Verständnis der berufspraktischen Ausbildung als Kooperationsaufgabe nehmen Praxislehrpersonen eine Schlüsselstellung ein. Die Forderung nach einer spezifischen Qualifizierung (vgl. z.B. Arnold et al., 2011; Terhart, 2000) wird der professionsrelevanten Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung gerecht. Sie verlangt allerdings auch nach einer Klärung des Professionsverständnisses der Praxislehrpersonen. Dem Kooperationsmodell zum Praktikum liegt das Verständnis von Professionellen als reflektierenden Praktikern zugrunde (Arnold et al., 2011, S. 98) und es wird dargelegt, inwiefern die Dezentralisierung des Bildungssystems von den Lehrpersonen ein Verständnis der Schule als lernende Organisation erfordert und damit neue berufliche Leitbilder erfordert (vgl. ebd., S. 204), die Frage nach den Ausprägungen der Professionalität von Praxislehrpersonen bleibt aber offen. *Fazit:* Aufgrund der Position der Praxislehrperson im komplexen Feld an der Systemgrenze stellt sich die Frage nach den professionellen Ansprüchen, die Praxislehrpersonen an ihre Arbeit stellen und die an ihre Arbeit gestellt werden.

Erfolgskriterien für die ausbildungsbezogene Kooperation in der LLB ermöglichen das Einbeziehen der Kooperation in organisationale Lernprozesse. Terhart (2000) postuliert die konzeptuelle Einbindung der Ausbildungskooperation an der Einzelschule wie an den Hochschulen. Dazu zählt er auch die Verortung der Kooperation im Qualitätsmanagement der Schulen. *Fazit:* Wird von einer Aufgabenteilung der beiden Ausbildungspartner auf Augenhöhe ausgegangen, wären die Erfolgskriterien ebenfalls gemeinsam zu formulieren, so dass sie je an die organisationsinternen Qualitätsmanagementsysteme anschlussfähig sind.

Die konzeptuellen Fassungen von Ausbildungsschulen Pädagogischer Hochschulen verweisen auf unterschiedliche Funktionen und Zielsetzungen der Kooperation zwischen den beiden Lernorten der LLB. Je nach Verständnis werden den Beteiligten und damit insbesondere auch den Praxislehrpersonen und Schulleitenden unterschiedliche Rollen zugewiesen oder dann werden sie in den Ausführungen zu den Ausbildungsschulen nicht erwähnt. Eine der aufgeführten Pädagogischen Hochschulen bezieht sich für die Begründung der Bedeutung der Kooperation auf Grundlagen lernender Organisationen. Die „lernende Lehrperson“ gilt als Referenz. Andere Hochschulen schaffen Bezüge zur Konzeption der (Professionellen) Lerngemeinschaften. Weiter geht aus dem Überblick über die Konzeptualisierung der Ausbildungsschulen hervor, dass die Pädagogischen Hochschulen und die Einzelschulen die für die Koope-

ration verantwortliche Person organisational unterschiedlich verorten, so zum Beispiel bei einer Praxislehrperson, generell über die Praxislehrpersonen oder dann direkt über die Schulleitung. *Fazit:* In den Konzepten der Pädagogischen Hochschulen zu den Ausbildungsschulen sind verschiedene Verständnisse von Ausbildungsschulen erkennbar, wobei auch explizite Bezüge zu Elementen lernender Organisationen angelegt sind.

4.2 Die Schule als Lernort von Studierenden

Die Einzelschule wird in Kapitel 2.3 als Lernort der berufspraktischen Ausbildung beschrieben. Damit Lernorte zum Lernerfolg beitragen, sind eine optimale Gestaltung der Lernorte und Lernumgebungen sowie die Nutzung zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen erforderlich (vgl. Tippelt & Kadera, 2014, S. 464 f.). Praktika sollen insgesamt zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen (vgl. Terhart, 2000, S. 108). Die Schwerpunkte der gesetzten Ziele verändern sich jedoch je nach Praktikumsform, Auftrag, Beteiligten und Studiendauer (vgl. Müller & Dieck, 2011, S. 46). Nicht zuletzt aufgrund der komplexen Gestaltungsbedingungen von Praktika muss die Zielerreichung strukturell unterstützt sein: „Ziele sind nur dann Instrumente der Steuerung, wenn die Struktur darauf eingestellt ist“ (Oelkers, 2003a, S. 595). Die Zielbereiche für den Kompetenzerwerb in Praktika sowie die Forderung, Praktika auch auf unterrichtsübergreifende Kompetenzbereiche von Lehrpersonen auszurichten, ist in Kapitel 2.2.5 dargelegt. Nachfolgend wird zuerst auf den curricularen Aufbau der Praxisgefäße im Studienverlauf eingegangen (Kap. 4.2.1), um im Anschluss daran verschiedene Ausbildungsformate, die der Zielerreichung dienen, kriterienorientiert zu beschreiben (Kap. 4.2.2).

4.2.1 Curricularer Aufbau von Praktika

An die curriculare Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung kann der Anspruch gestellt werden, dass sie mit unterschiedlichen Zielen und Aufgabenstellungen im Sinne eines aufsteigenden Curriculums in mehreren Phasen des Studiums zu gestalten ist (vgl. Terhart, 2000, S. 108). Die Lernfelder sind dabei breit und in unterschiedlichen Funktionen einbezogen. Sie reichen:

... von einführenden Praxiskontakten zur Berufsfelderkundung in den ersten Semestern über begrenzte vorbereitete und angeleitete Versuche unterrichtlichen und erzieherischen Handelns bis zur Möglichkeit, dass Studierende sich selbst und ihre Ideen praktisch ausprobieren – zum einen, um ihren Berufswunsch überprüfen zu können und zum andern, um sich schrittweise für die Berufsarbeit zu qualifizieren.

Auch ein Praxissemester kann eine sinnvolle Form der Organisation schulpraktischer Studien sein, wenn es entsprechend den genannten Zielen in das Studium eingebettet ist. Hinsichtlich der Gestaltung der schulpraktischen Studien sind generell unterschiedliche zeitliche und organisatorische Formen denkbar.“ (Terhart, 2000, S. 108).

Kernbestandteil der Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind also Realbegegnungen der Studierenden und nicht simulierte, stellvertretende oder gespeicherte Praxisabbildungen in der Hochschullehre (vgl. Bennack, 1989, S. 331; Stadelmann & Spirig, 1997, S. 106). Wie Terhart verdeutlicht, können sie je nach Zielsetzung ein breites Aufgabenspektrum umfassen, so zum Beispiel die direkte Arbeit von Studierenden mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern, einer Lerngruppe oder einer Klasse wie auch Lernanlässe, in denen Studierende mit einer Schulleitungsperson, dem Lehrerteam sowie mit internen oder externen Fachpersonen verschiedener Funktionen²² zusammenarbeiten (vgl. Forneck et al., 2009, S. 176). Rolff (vgl. 2007, S. 67) plädiert für einen Lernkontext, der die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums berücksichtigt und unterstützt. Er argumentiert dabei mit dem Kompetenzbegriff. Vom Anspruch des kompetenten Umgangs der Lehrpersonen mit dem sich verändernden Berufsfeld und vom Verständnis der Lehrpersonen als „reflektierende Praktikerin“ ausgehend, folgert er, dass berufliches Lernen als Kompetenzerwerb verstanden werden soll, der sich aus Handlungen erschliesst. Mit dem Begriff der Kompetenz verweist er darauf, dass Wissen alleine nicht ausreicht, sondern dass es in verfügungs- und handlungsrelevanten Beziehungen eingebettet werden soll. Zugleich unterstreicht er die Bedeutung der Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen für die Kompetenzentwicklung. Dafür sei ein entsprechender Lernkontext zu schaffen. Mit dem Kompetenzbegriff greift er einen Topos auf, der in den theoretischen und praktischen Konzepten der beruflichen Entwicklung in der LLB (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011) wie in der Bildungslandschaft insgesamt (EDK, 2010) bestens integriert und etabliert ist.

Hinsichtlich des Aufbaus von Kompetenzen für die unterrichtsübergreifenden Aufgabenfelder einer Lehrperson werden in der Literatur curriculare Lücken festgestellt: „Die Ferne zu sozialem Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld“ zählt Fraefel zu den vier²³ identifizierten aktuellen Problembereichen der berufspraktischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz (2012, S. 131 f.). An den Praxisschulen sei der „fundamentale

²² Zum Beispiel schulische Heilpädagogin bzw. schulischer Heilpädagoge, Deutsch als Zweitsprache, Therapien

²³ Problembereich 1: Unzureichende Integration von Wissensbeständen oder das ‚Theorie-Praxis-Problem‘; Problembereich 2: Aufbau robuster Handlungsmuster; Problembereich 3: Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler; Problembereich 4: Die Ferne zu sozialem Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld (Fraefel, 2012, S. 129-132).

Wandel vom individualistischen Berufsverständnis hin zu einem kooperativen Ansatz vielerorts vollzogen“, die Reflexion von dessen Implikationen für die berufspraktischen Studien stehe aber noch aus (ebd., S. 131). Es wird festgestellt, dass sich die Praxisarbeit von Studierenden bisher vor allem auf das unterrichtliche Handeln bezog und als ungenügend wirksam hinsichtlich unterrichtsübergreifender Aufgaben zu beurteilen ist (vgl. Döberich & Abs, 2008; Frey, 2008, zit. nach Arnold et al., 2011, S. 74). Die Orientierung am individuellen Handeln im Unterricht fördere das Einzelkämpfertum (vgl. Peretz, 1995; Ginsburg & Clif, 1990, zit. nach ebd.). Studierende antizipierten für konkrete Interaktionen Lehrperson-Schülerin beziehungsweise Lehrperson-Schüler innovatives berufliche Engagement, „tun sich aber schwer damit, dieses auf den Makrobereich Schule oder gar auf das Bildungssystem auszudehnen“ (vgl. Thierack, 2002, S. 279).

Ebenfalls von der Einschätzung ausgehend, dass „an vielen Schulen ... die Entwicklung zu ‚Lernenden Schulen‘, die eine hohe Gestaltungsautonomie verkörpern, schon fortgeschritten [ist],“ schliessen Arnold et al. (2011, S. 215), dass die Einbeziehung solcher Schulen in die Praktikumsausbildung günstige Voraussetzungen für die Vermittlung von Schulentwicklungs Kompetenzen umfasst. Als praktische Anregung zur Förderung der Schulentwicklungs Kompetenzen von Studierenden beschreiben sie mehrere Szenarien (vgl. ebd., 2011, S. 215–217), so zum Beispiel:

- Erkundungen über den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (z.B. Interview)
- Studierende als Mitglieder von Lehrerteams (z.B. temporäre Aufnahme im Team)
- Unterricht im grösseren schulorganisatorischen Kontext (z.B. Projektarbeit)
- Assistieren beim Schulprogramm (z.B. Übernahme von Dokumentationsaufgaben oder Erkundungsprojekte)
- Kreative Dokumentation der Praktikumsschule und ihres Profils (z.B. Portrait-Film)
- Erfahrungen durch Teilhabe an Leitungs-Aktivitäten (z.B. Begleitung von Positionsinhabern)

Oelkers (2003c, S. VII) leitet aus der Annahme der Schulen als lernende Systeme einen klaren Anspruch an die Ausbildung von Lehrpersonen ab: „Wenn Schulen als ‚lernende Systeme‘ vorgestellt werden sollen, müssen die Lehrkräfte sich auf immer neue Aufgaben und Anforderungen einstellen können, was heisst, sie müssen wissenschaftsbezogen und zugleich praxisnah ausgebildet werden.“ Davon ausgehend, dass der Lehrberuf zunehmend Wissensbedingungen

hat, die in der Ausbildung unspezifiziert gelassen werden, plädiert er für eine Berücksichtigung der komplexen Ansprüche des Berufsfeldes in der Ausbildung, was nicht mit einer alleinigen Fokussierung der herbartianisch geprägten Einstellung auf die individuelle Unterrichtskompetenz zu erreichen sei (vgl. Oelkers, 2003a, S. 603). Eine solche vorwärtsgewandte Dynamik des Lernens, das auf die Ansprüche des Berufsfeldes hin ausgerichtet ist, dürfte allerdings auf Widerstände stossen: Das „Erkennen der Welt“ ist laut Schrittmesser (vgl. 2007, S. 149) durch bereits individuell verinnerlichte Systemmuster und durch äussere Systembedingungen bedingt. Produktives Lernen erfordere deshalb die Selbstreflexion und das System-Lernen. Letzteres sei im Sinne des Erkennens von Systemdynamiken und durch deren Rückbindung auf die dahinterliegenden Bedeutungen und Intentionen zu verstehen. Die daraus entstehenden Erkenntnis- und Bewusstseinsprozesse seien nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen bewältigbar (vgl. ebd.).

Das dargelegte Verständnis der Ausrichtung des Lernens in der LLB stellt die Frage nach Gestaltungsgrundsätzen, die ein solches Lernen in der berufspraktischen Ausbildung ermöglichen.

4.2.2 Gestaltungsformate von Praktika

Wie nachfolgend deutlich wird, kann der zuvor beschriebenen Kritik anhand von themenspezifischen Einblicken in Konzepte zur berufspraktischen Ausbildung etwas entgegengesetzt werden. Es wird verdeutlicht, inwiefern Strukturen und die inhaltliche Ausrichtung von Praktika im Studium in einem engen Zusammenhang zur Funktion stehen, die ihnen im curricularen Gesamtkontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zugesprochen werden. Die Systematisierung der Auseinandersetzung mit den berufspraktischen Ausbildungsmodulen wird anhand der Kriterien der Zeitdauer, der Sozial- und der Lernform, der fokussierten Organisationseinheit an der Schule sowie den Themenschwerpunkten beziehungsweise den Lernzielen des Praktikums vorgenommen (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Systematisierung von Praxisformaten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung)

Kriterium	Format / Aufgabenbereich	Fokus
<i>Zeitdauer</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Tagespraktikum – Blockpraktikum / Semesterpraktikum 	<ul style="list-style-type: none"> – Engmaschige Verzahnung mit Veranstaltungen an der PH – Aufgabenspektrum

Tab. 9 (Fortsetzung): Systematisierung von Praxisformaten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Kriterium	Format / Aufgabenbereich	Fokus
„Sozialform“	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelpraktikum – Tandem-/Zweierpraktikum 	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle berufliche Entwicklung – Kooperatives Arbeiten
Lernform	<ul style="list-style-type: none"> – Hospitation – Durchführung von Unterricht – forschendes Lernen / Projekt – Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> – beobachtend – handelnd – forschend – reflektierend
Organisations-einheiten	<ul style="list-style-type: none"> – Klasse – Schule – Ausserschulische Lernorte 	<ul style="list-style-type: none"> – Unterricht / Klassenführung – Team, Schulentwicklung – Pädagogische Institutionen
Themenschwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> – Lernfeld Klasse / Schule – Lernbegleitung / Nightingale – Lernfeld integrativer Unterr. – Lernfeld Fachunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> – Unt. / Klassenführ. / Schule – Entwicklung, Lebenswelt – LP-SHP, Differenzierungen – Fachdidaktik

Die Kriterien stehen in Korrespondenz zueinander, so kann zum Beispiel ein *Blockpraktikum*, als *Einzelpraktikum* geführt sein, wobei die Arbeit in der *Klasse* und dort spezifisch die *fachdidaktische Arbeit* fokussiert wird. Die Studierenden sind dann also zum Beispiel während vier Wochen alleine bei einer Praxislehrperson in der Klasse und der Fokus der Planung liegt bei der fachdidaktischen Arbeit. Nachfolgend wird anhand von Beispielen auf die einzelnen Kriterien zum Beschreiben von Praktika eingegangen.

Mit dem Begriff *Tagespraktikum* werden semesterbegleitende Praktika bezeichnet (vgl. z.B. Pädagogische Hochschule Zug, 2016). Sie finden in der Regel in Kombination mit Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule statt, so dass eine kleinschrittige gegenseitige Bezugnahme von Auftrag, Planung, Umsetzung und Reflexion möglich ist. *Blockpraktika* haben in der Regel eine mehrwöchige Dauer. Eine Spezialform davon sind die Semesterpraktika (Praxissemester), so beispielsweise das Semesterpraktikum der Pädagogischen Hochschule Graubünden (vgl. 2010, S. 14–22). Es findet im ersten Halbjahr des dritten Studienjahres statt und ist in zwei Hauptphasen gegliedert. In jeder Phase unterrichten die Studierenden während 4 beziehungsweise 5 Wochen. Diese Unterrichtsphasen werden in vorgängigen berufspraktischen Studienwochen vorbereitet. Hierbei sind nebst den Studierenden auch die Praxislehrpersonen, die Mentoratspersonen sowie Dozierende der Hochschule beteiligt. Es kommen verschiedene Lernformen zum Einsatz, zum Beispiel das Beobachten im Rahmen von Hospitationen, das forschende Lernen und das Lernportfolio. Die Lernformen korrespondieren mit

den zentralen Zielsetzungen des berufspraktischen Semesters, der Erweiterung der adaptiven Handlungskompetenzen für einen wirksamen Umgang mit Heterogenität und der Übernahme von Arbeiten im gesamten Berufsfeld (Unterrichtsgestaltung, Teamsitzungen, Kontakt zu Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten, Schulbehörden etc.). Ebenfalls eine Form von *Semesterpraktika*, in denen sich Arbeitsphasen am Praktikumsort mit Arbeitsphasen am Lernort PH abwechseln, hat auch die Pädagogische Hochschule Schwyz (vgl. 2013, S. 19 f.). Dort besteht die dritte Praxisphase (3. Studienjahr) aus einem Langzeitpraktikum (Sommer bis Weihnachtsferien) und einem anschliessenden fünfwöchigen Vollzeitpraktikum am selben Praktikumsort. Im Langzeitpraktikum arbeiten die Studierenden an zwei Wochentagen in der Klasse. Parallel dazu finden an der PH fünf Begleitseminare und fachdidaktische Ateliers statt. Während des Blockpraktikums finden keine weiteren Lehrveranstaltungen statt.

Die Frage, ob ein *Einzel- oder ein Tandempraktikum* gestaltet wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Interessanterweise wird in den Konzepten der Pädagogischen Hochschulen nicht begründet, weshalb jeweils ein Einzel- oder ein Tandem- oder Gruppenpraktikum durchgeführt wird. Es gibt auch keine Zielsetzungen, aus denen entsprechende Überlegungen abgeleitet werden könnten. Naheliegend sind allerdings inhaltliche Gründe, zum Beispiel bei einem Einzelpraktikum das Fokussieren der individuellen berufspraktischen Entwicklung der Studentin und bei einem Tandempraktikum die Stärkung des Peer-Coachings sowie aus organisatorischen Gründen simpel die Frage der zur Verfügung stehenden Praxisplätze.

Wie am Beispiel des Semesterpraktikums der PH Graubünden deutlich wurde, erfolgt der Einsatz der verschiedenen *Lernformen* in Abstimmung mit den Lernzielen des Praktikums und damit in Korrespondenz zur Lernprozessgestaltung der Studierenden. Das Kriterium *Organisationseinheiten* bezeichnet das im Praktikum fokussierte Lernfeld. Dies kann am Beispiel des Praktikums „Vielfalt“ des Instituts Unterstrass (vgl. 2014) aufgezeigt werden. Es ist auf die Erweiterung der organisatorischen, erzieherischen und methodischen Kompetenz der Studierenden in der Arbeit mit einer Klasse im Sinne einer Didaktik der Vielfalt ausgerichtet. Dieser Zielsetzung entsprechend findet das Praktikum in Klassen mit einem spezifischen Schwerpunkt beim Altersdurchmischten Lernen, in besonderen Sonderschulinstitutionen, in Reformschulen oder QUIMS-Schulen²⁴ statt.

²⁴ Das Akronym QUIMS steht für: „Qualität in multikulturellen Schulen“ (Kanton Zürich, 2017)

Das Kriterium *Themenschwerpunkte* lässt sich anhand der Lerneinheit „Übernahme einer Schule“ – ebenfalls des Instituts Unterstrass (vgl. o.J.) – verdeutlichen. In dieser Einheit führen Studierende im letzten Studiensemester eigenständig und eigenverantwortet eine Praktikumswoche durch. Sie übernehmen gemeinsam den gesamten Aufgabenbereich eines Schulhausteams, organisieren in dieser Konstellation ihre Zusammenarbeit und halten den Schulbetrieb aufrecht. Der Themenschwerpunkt liegt also bei der Beleuchtung des Berufsbilds der Lehrperson unter dem Aspekt der Zusammenarbeit im Schulhaus. Die Studierenden sollen in dieser Lerneinheit Kompetenzen zur situationsangemessenen Interaktion und Kooperation mit allen Beteiligten sowie zur Unterrichtsgestaltung und Klassenführung vertiefen.

Die aufgeführten Beispiele verweisen auf eine durchdachte Zusammenarbeit der beiden Lernorte und es wird deutlich, dass Praktika beschrieben werden können, deren Ziele und deren strukturelle Gestaltung auf den gesamten Handlungskontext einer Lehrperson hin ausgerichtet sind. Zur Unterstützung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. Kap. 4.1) werden die Praxisphasen dem Unterricht an der Hochschule nachgelagert oder abwechselnd dazu gestaltet, so dass unmittelbar beziehungsweise situativ Bezüge hergestellt werden können (Stadelmann & Spirig, 1997, S. 106). Die von Arnold et al. (vgl. 2011, S. 35) in den Rahmenkonzepten der Pädagogischen Hochschulen identifizierten zwei Hauptstrategien zur Gestaltung von Praktika sind erkennbar: Die curriculare Koordination sowie die Kooperation der Fachpersonen. Mit der curricularen Koordination werde die Bezugnahme von Praktika auf andere modularisierter Ausbildungselemente fokussiert, so dass ein gegenseitiger Austausch von Erfahrungs- und Theoriewissen möglich ist. Die Kooperation involvierter Fachpersonen aus unterschiedlichen Akteursgruppen, zum Beispiel der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft und der Praxis-schulen, dienen der gegenseitigen Vernetzung sowie dem in der curricularen Koordination angelegten produktiven Diskurs.

4.2.3 Zusammenfassung zur Schule als Lernort von Studierenden

Die nachfolgend ausgeführten Aussagen fassen die zentralen Inhalte der Auseinandersetzung mit der Schule als Lernort von Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung zusammen.

Die Auseinandersetzung mit den Konzepten der berufspraktischen Ausbildung zeigt, dass etliche Pädagogische Hochschulen Praktika führen, in denen die unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereiche von Lehrpersonen berücksichtigt sind. Die Zielsetzungen der Praktika für die Studierenden, die Funktion des Praktikums im Curriculum, die relevanten Strukturen sowie

teilweise auch die darin spezifisch verwendeten hochschuldidaktischen Gestaltungsformen sind beschrieben. Bezüge zu Elementen des schulischen Qualitätsmanagements sind wenig erkennbar. *Fazit:* Diese Feststellung eröffnet Fragen. So interessiert, ob die Auseinandersetzung mit der Systematik der Schule als lernender Organisation über spezifische Aufträge aus den Lehrveranstaltungen an der Hochschule in die berufspraktische Arbeit kommen, ob die Praxislehrpersonen Bezüge zur Gestaltung des organisationalen Lernens in der Schule schaffen oder ob die Thematik in den Praktika nicht vorkommt.

Die Rollen der Praxislehrpersonen sind in den Ausbildungskonzepten zur berufspraktischen Ausbildung oftmals beschrieben. Von der Schulleitung und dem Team ist kaum die Rede.

Wird die Schule als lernende Organisation verstanden, in der die Leitung und die Teams eine zentrale Funktion einnehmen (vgl. Kap. 3.2), stellt sich die Frage, weshalb diese Akteure der Schule in Praktika, die auf den gesamten Berufsauftrag ausgerichtet sind (s.o.), konzeptuell nicht verortet sind. *Fazit:* Die lernende Schule erfordert ein systemisches Verständnis der Schule. Es stellt sich die Frage, inwiefern dies aufgebaut werden kann, wenn die Kontakte der Studierenden zur Schule weitgehend von der Praxislehrperson wahrgenommen werden.

Die Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen den Praktika und der Schule als lernender Organisation referiert auf die Klärung der individuellen und institutionellen Lernprozesse in den Praktika. Auf der individuellen Ebene steht die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz im Zentrum. Dabei ist der Bezug zu komplexen Ansprüchen des Berufsfeldes, das heisst deren Wahrnehmung und Bearbeitung in der Ausbildung, wesentlich. Wissen wird dabei in verfügungs- und handlungsrelevanten Beziehungen und Systembedingungen verortet. Das Verständnis der Komplexität und das Systemdenken bilden bei Senge (2011) die fünfte Disziplin zum Aufbau und zur Weiterentwicklung lernender Organisationen (vgl. Kap. 3.2.1). Auf der institutionellen Ebene können die Bezüge zwischen den Praktika und der lernenden Organisation vom Anspruch aus verstanden werden, dass sich nicht nur die Schulen der Volksschule (vgl. Kap. 3.2.2), sondern auch die Pädagogische Hochschulen als für ihre Wirksamkeit zuständig erklären. Dazu ist der Aufbau einer wirksamen Feedbackkultur wichtig, was die konzeptuelle Einbettung der Praktika in das Qualitätsmanagement zur Folge hätte. *Fazit:* Die Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen der lernenden Schule und den Praktika zeigt, dass auf der individuellen Ebene besonders die Studienziele und auf der institutio-

nellen Ebene insbesondere die Organisations- und Tätigkeitsziele der beiden involvierten Institutionen von Interesse sind. Sie dienen den individuellen und institutionellen Lernprozessen als Referenz.

4.3 Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in der Praxisausbildung

Lehrpersonen und Schulleitende sind in unterschiedlichen Funktionen und Arbeitsbereichen an der Gestaltung von Schule und Unterricht beteiligt (vgl. Kap. 3.3). Mit der Durchführung von Praktika übernimmt die Schule eine neue Funktion, welche nach den damit einhergehenden Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen und Schulleitenden fragen lässt (vgl. Kap. 2.2.4 und Kap. 2.3.2.1). Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 4.1 nach den Erkenntnissen zu den Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden und den Anforderungen daran in Praktika gefragt. Zuerst erfolgt die Auseinandersetzung mit den Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen (Kap. 4.3.1) und im Anschluss daran wird auf die Rollen und Aufgaben der Schulleitung (Kap. 4.3.2) in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule eingegangen. Der Abschnitt schliesst mit einer zusammenfassenden Betrachtung der besprochenen Aufgaben und Rollen im Praktikum (Kap. 4.3.3).

4.3.1 Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen in der Praxisausbildung

Die Auseinandersetzung mit den Rollen von Praxislehrpersonen eröffnet ein weites thematisches Feld, in welchem deutlich wird, dass die Rollen aufgabenbezogen beschrieben werden müssen, also hinsichtlich ihrer Funktion und Aufgabe in der berufspraktischen Ausbildung insgesamt sowie in Bezug auf einzelne Aspekte davon. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Besprechung der Rollen der Praxislehrpersonen auf Arbeiten abstützen kann, die die Rolleninterpretation der Praxislehrpersonen fokussieren und solche, die sich mit den Erwartungen auseinandersetzen, die andere (zum Beispiel Studierende, die Bildungswissenschaft) an die Position der Praxislehrpersonen adressieren.

Eine Betrachtung der Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung insgesamt verweist in einem ersten Schritt auf die Notwendigkeit, zwischen den Rollen der Lehrperson sowie den Rollen der Praxislehrperson zu unterscheiden. Damit wird aufgenommen, dass Rollen an soziale Positionen gebunden sind und eine Person mehrere soziale Positionen einnehmen kann (vgl. Thomann, 2019, S. 339 f.). Rollen gelten in dieser sozi-

ologischen Sichtweise als „ein Bündel von Verhaltenserwartungen, geprägt von sozialen Normen, die an den Inhaber, die Inhaberin einer sozialen Position gerichtet sind“ (ebd., S. 339). Sie sind bei Entscheiden und im Vollzug der Aufgaben durch die Positionsinhaber von Bedeutung. Das Verständnis des Wechsels von der Lehrperson zur Praxislehrperson stellt deshalb ein Schlüsselement in der Entwicklung von Praxislehrpersonen dar. Das geschickte Rollenmanagement mit konkurrierenden Anforderungen bezeichnet eine der Anforderungen an die Arbeit einer Praxislehrperson (vgl. Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015, S. 334; 341). Zur Rollenklärung können Kompetenzbeschreibungen beitragen, wie sie zum Beispiel die Pädagogischen Hochschulen Luzern, Schwyz und Zug entwickelt haben (vgl. Luthiger, Bannwart, Hartmann, Lauper & Lügstenmann, 2015, S. 10 f.). Die Fähigkeit der Rolleninterpretation ermöglicht den Praxislehrpersonen, eigene Erwartungen und verschiedene, allenfalls divergierende Fremderwartungen an die bekleideten Rollen auszutarieren und ein individuell bedeutungsvolles Verständnis der eigenen Rollen aufzubauen, sie in Bezug zu bringen mit der eigenen Identität.

Die Explikation des Rollenverständnisses von Dengerink et al. setzt bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen an. Sie bezeichnen die Rollen von Praxislehrpersonen („educators in educational practice“) „as a personal interpretation of a position based on expectations from the environment and on systematically organised and transferable knowledge“ (2015, S. 335). Auf der Basis einer Literaturrecherche ermittelten sie sechs Rollen, die Praxislehrpersonen einnehmen können (vgl. ebd., S. 336–340) und unterscheiden die Rollen der Praxislehrperson als

- teacher of teachers,
- researcher,
- coach,
- curriculum developer,
- gatekeeper (responsible for admission to the teaching profession),
- broker (responsible for the connection between school and teacher education institute).

Die Rollenbeschreibungen machen die zentrale Stellung der Praxislehrpersonen in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen und die Komplexität ihrer Aufgabe deutlich. So beinhaltet bereits die Rolle des „teacher of teachers“ zwei Facetten, einerseits das „modelling“ im Sinne des „teach as you preach“ und „walk your talk“, andererseits sind ihre Erläuterung des eigenen

beruflichen Handelns im Kontext eines „higher education setting“ gefragt (vgl. Dengerink et al., 2015, S. 337). Die Rolle des „researchers“ nimmt die Forderung nach einer damit verbundenen forschenden Haltung und einer wissenschaftlich fundierten Wissensbasis auf. Gleichzeitig ist in der Literatur eine Vielstimmigkeit auszumachen zur thematischen Ausrichtung der Praxislehrpersonen als Forscher, ihren methodischen Möglichkeiten, den Qualitätskriterien ihrer Forschung und der Bedeutung der Beforschung der eigenen Praxis (vgl. ebd., S. 338). Als Coach betreuen die Praxislehrpersonen die Studierenden während deren Lernprozessen in der Berufspraxis. Aus Sicht der Studierenden sind zentrale Aspekte dieser Rolle: Offenheit, Zugänglichkeit, Begeisterung und Leidenschaft, Grosszügigkeit, Inspiration, Respekt, Hilfsbereitschaft, Integrität und Unvoreingenommenheit (vgl. ebd.). Die Rolle des „curriculum developer“ nimmt Aspekte der vorherrschenden Verständnisse von Curriculumsgestaltung und Kompetenzentwicklung im Praktikum auf, an denen die Praxislehrpersonen ihre Arbeit ausrichten (vgl. ebd., S. 339). Und die Rollen des „gatekeeper“ und des „broker“ verweisen auf die zentrale Stellung der Praxislehrpersonen hinsichtlich der Beurteilung der Studierendenleistungen und des Vermittelns von Zugängen zu berufsrelevanten Organisationsfeldern und Fachstellen (vgl. ebd., S. 340 f.).

Einige der mit den beschriebenen Rollen einhergehenden Anforderungen an die Position und die Fähigkeiten von Praxislehrpersonen, so zum Beispiel die Auseinandersetzung mit curricularen Fragen und ihre Bezugnahme auf theoretisches Begründungswissen, hatten Oelkers & Oser (2001, S. 585) bereits in der Übergangszeit von der seminaristischen LLB zu den Pädagogischen Hochschulen gefordert. Sie plädierten dafür, dass Praxislehrpersonen vom Status wie von der Bezahlung her mit den professionswissenschaftlichen Gegebenheiten vermittelnd umgehen können sollten. Oser (2001, S. 335) formulierte die Anforderungen in Form einer Empfehlung für eine „neue Lehrerbildung“:

Der Übungsort Praxis und die Expertenpersonen Praxislehrer müssen je einen neuen Stellenwert im Ausbildungsprogramm erhalten. Sie sollen bei der Gestaltung des Curriculums ... mitplanen und mitentscheiden. Sie stehen mit den Theoretikern in dauerndem strukturell und organisatorisch gesicherten Kontakt. Sie kennen die pädagogisch-psychologischen Theorieanteile und auch die Belange der Allgemeinen Didaktik, die an der je entsprechenden Ausbildungsstätte gelehrt werden. Sie haben einen teiluniversitären Status und sind entsprechend besoldet. Sie stellen ihre Klassen immer neu und für wiederholte Übungen zur Verfügung.

Forschungsarbeiten, welche sich mit den Rollen der Praxislehrpersonen in spezifischen Teilbereichen der Arbeit der Praxislehrpersonen beschäftigen, beziehen sich beispielsweise auf die

Rolle der Praxislehrperson in der Unterrichtsbesprechung zwischen den Praxislehrpersonen und den Studierenden oder auf die Rollenzuschreibung durch die Studierenden vor dem Hintergrund von deren Praxiskonzeption. Hennissen et al. (2008) untersuchten die Rolle der Mentoren²⁵ im Dialog mit den Studierenden und entwickelten auf dieser Basis das MERID-Modell (Mentor teacher Roles In Dialogues) mit den Dimensionen „Direktivität“ und „steuerndem Input“. In der Kombination der Dimensionen ergeben sich in typisierender Weise vier Rollen, die Praxislehrpersonen im Dialog einnehmen: Impulsgeber (Initiator), Führender (Imperator), Ermutiger (Encourager) und Ratgeber (Advisor) (in der Übersetzung von Arnold et al., 2011, S. 189). Dabei wird von einem Situationsbezug der Rollengestaltung und einer Interdependenz zwischen dem Verhalten der Studierenden und der Praxislehrpersonen ausgegangen.

Die Arbeit von Košinár & Schmid (2017) geht vor dem Hintergrund des berufsbiographischen Professionsansatzes und einer typisierenden Unterscheidung der Art und Weise, wie Studierende Anforderungen in Praktika wahrnehmen, deuten und bearbeiten, der Frage nach, „welche Rolle die Praxislehrperson im Kontext der Anforderungswahrnehmung und –bearbeitung aus der Sicht der befragten Studierenden einnimmt“ (ebd., S. 460). Je nach studentischer Konzeption des Praktikums als Entfaltungs-, Bewertungs-, Entwicklungs- oder Bewährungsraum wird die Praxislehrperson in der Rolle der Ermöglichenden oder der Verhindernden gesehen, als Bewertungsinstanz, als Beraterin im Entwicklungsprozess oder als Einschätzende des Entwicklungsbedarfs (vgl. ebd., S. 464).

Die ausgewählten Beispiele machen deutlich, dass in der Forschung zu den Rollen in der berufspraktischen Ausbildung mit soziologischen und organisationstheoretisch fundierten Rollenkonzepten einerseits die Auseinandersetzung mit der Position der Praxislehrperson in den organisationalen Zusammenhängen beleuchtet wird und andererseits die soziale Interaktion zwischen den Praxislehrpersonen und den Studierenden in den Blick genommen wird.

Da sich die vorliegende Arbeit primär mit dem erstgenannten Schwerpunkt beschäftigt, erfolgt nun anschliessend eine Fokussierung auf diese Rollenkonzeption und gleichzeitig ein Wechsel auf die konzeptionelle Ebene, in welcher die institutionellen Anforderungen an die Praxislehrpersonen expliziert werden²⁶. Damit wird an Kapitel 2.2.5 angeknüpft, in welchem aufgezeigt wird, dass die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz über je eigene Erwartungen an die Arbeit „ihrer“ Praxislehrpersonen verfügen und die Qualifikationen darauf ausrichten. So wird

²⁵ Der Begriff Mentor und der Begriff Praxislehrperson können hier als Synonyme verwendet werden.

²⁶ Zur Weiterentwicklung der Ausbildungskonzepte siehe Fussnote 20.

in exemplarischer Weise und konkret auf die Anforderungen eingegangen, die an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen an die Arbeit der Praxislehrpersonen gestellt werden und es werden Aussagen gemacht zur Art und Weise der Ausbildung der Praxislehrpersonen an den beiden Hochschulen (zur Auswahl der beiden PH siehe Kap. 5.3).

Pädagogische Hochschule Thurgau

Die PH Thurgau (vgl. 2016a) bezeichnet Praxislehrpersonen als Mitarbeitende der PH Thurgau in der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Ihr Auftrag umfasst je nach Praxisfeld und Ausbildungsphase der Studierenden verschiedene Arbeiten. Als grundlegend bezeichnen sie jedoch die folgenden Bereiche (ebd.): Praxislehrpersonen

- gewähren Einblick in ihre vielfältigen Tätigkeiten als Lehrerinnen und Lehrer.
- ermöglichen den Studierenden, ihr eigenes berufspraktisches Handeln zu erproben und Erfahrungen zu sammeln.
- berücksichtigen die für die einzelnen Praxisfelder formulierten Vorgaben und Ziele. Sie erteilen den Studierenden Aufträge, die ihrem Ausbildungsstand entsprechen.
- beobachten den Unterricht der Studierenden, analysieren und besprechen ihn mit ihnen.
- fördern und unterstützen die Studierenden und beurteilen deren Leistungen entsprechend den vorgegebenen Kriterien.
- arbeiten eng mit der zuständigen Mentoratsperson und mit der Leitung der berufspraktischen Ausbildung zusammen.
- nehmen regelmässig teil an den Sitzungen und Weiterbildungsveranstaltungen für Praxislehrpersonen.

Die Vorbereitung auf die Rolle und Tätigkeit als Praxislehrperson erfolgt an der PH Thurgau im Rahmen eines Einführungskurses, der aus drei Bausteinen besteht. Anhand der Auseinandersetzung mit der Identität und Rolle als Praxislehrperson, dem Theorie-Praxisbezug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie dem Themenfeld ‚Beobachten-Beurteilen-Begleiten‘ lernen die zukünftigen Praxislehrpersonen wie sie die Studierenden in den Praktika unterstützen, beraten und beurteilen können (vgl. PHTG, 2016c).

Der Kontakt zwischen den Praxislehrpersonen und der PH Thurgau verläuft einerseits über die Mentoratspersonen und andererseits über die Dozierenden (vgl. PHTG, 2012, S. 4): Die Mentoratspersonen sind die Ansprechpersonen der Praxislehrpersonen, wenn es um Fragen zu den zugeteilten Studierenden geht. Besuchen die Mentoratspersonen die Studierenden in den Praktika, findet ein Gespräch statt zwischen den Studierenden, den Praxislehrpersonen sowie den Mentoratspersonen. Bei Schwierigkeiten der Studierenden im Praktikum organisiert die Mentoratsperson nötigenfalls weitere Besuche durch andere Personen, das heisst durch Dozierende der PH Thurgau oder durch andere Praxislehrpersonen (vgl. ebd.). Mit den Dozierenden sind die Praxislehrpersonen in Kontakt, wenn diese Gruppen von Praxislehrkräften leiten, die im gleichen Praxisfeld tätig sind. Die Dozierenden sind für die Praxislehrpersonen Ansprechperson bei inhaltlichen und organisatorischen Fragen (vgl. ebd.).

Pädagogische Hochschule St. Gallen

An der PH St. Gallen werden an die Praxislehrpersonen die folgend beschriebenen Anforderungen gestellt (PHSG, 2013, S. 11, 2016a, S. 12):

- Einblick in die Arbeit mit der eigenen Klasse geben, Unterrichtsbeispiele vorzeigen
- Planung der Praktikumszeit mit den Studierenden, Erteilung der detaillierten Arbeitsaufträge
- Inhaltliche Vorbesprechung der Arbeitseinsätze mit den Studierenden, wenn sinnvoll zur Verfügungsstellung von Unterrichtsmaterial und Hilfsmitteln
- Individuelle, unterstützende Begleitung der Lernschritte der Studierenden
- Leitung der Unterrichtsbesprechung und der durchgeführten Aufgaben
- Beurteilung und Bewertung der Leistungen der Studierenden entsprechend den Vorgaben der PH St. Gallen
- Teilnahme an den Praktikumseinführungen und Weiterbildungstagen an der PH St. Gallen
- Einblick geben in das System Schule, das heisst in die Organisation von Kontakten mit Fachlehrpersonen und Beteiligten im Schulhaus und Kindergarten
- Einblick geben in die Elternarbeit

Die Ausbildung zur Praxislehrperson umfasst an der PH St. Gallen (Studiengang Kindergarten und Primarschule) vier Module sowie zusätzlich jeweils Praktikumseinführungsveranstaltungen und in verschiedenen Blockpraktika auch integrierte Weiterbildungstage (vgl. PHSG, 2013, S. 13). Die Einführungsmodule thematisieren die Ausbildungsstrukturen und die Aufgabenbereiche als Praktikumslehrperson, die Begleitung und Bewertung der Praxisarbeit der Studierenden, das Pädagogische Fachcoaching, das eigene Lehren und Lernen als Praxislehrpersonen sowie die angeleitete Praxisreflexion (vgl. ebd.).

Der Kontakt zwischen den Praxislehrpersonen und der Pädagogischen Hochschule findet über die Studienbegleitungen (1. Studienjahr) beziehungsweise über die Mentoratspersonen (2. und 3. Studienjahr) statt. Sie stehen als Ansprechpersonen zur Verfügung. Im Grundjahr leiten sie die lerngruppenweisen Vorbereitungstreffen der Praxislehrpersonen (vgl. PHSG, 2013, S. 13).

Die konzeptuellen Fassungen der Funktion und der Aufgaben der Praxislehrpersonen in der LLB der beiden ausgewählten Hochschulen verdeutlichen die zentrale, auf das Lernen der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler bezogene Position der Praxislehrpersonen im Systemzusammenhang zwischen der Einzelschule und der Ausbildungsinstitution.

Die Konzepte machen deutlich, was aus der Differenzierung der komplexen Rollenfeldern von Praxislehrpersonen und den darin enthaltenen Anforderungen resultiert und von Dengerink et al. auf den Punkt gebracht wird: „Teacher educators should well-prepared for their responsible roles“ (ebd., S. 341). Zu den wesentlichen Faktoren, die die professionelle Entwicklung von Praxislehrpersonen unterstützen, zählen die Autoren (ebd., S. 341 f.) die Existenz eines Referenzrahmens für die Arbeit von Praxislehrpersonen sowie die Möglichkeit, in Bezug darauf eine eigene Professionalität als Praxislehrperson zu entwickeln, die personale Disposition der Praxislehrperson für ihre Tätigkeit, die Möglichkeit für einen arbeitsplatzbezogenen Support, so zum Beispiel „peer-coaching“ oder die Teilnahme in einer „learning community“, sowie formale Weiterbildungsangebote und Möglichkeiten für forschendes Lernen im Bereich der eigenen Praxis als Praxislehrperson.

4.3.2 Aufgaben und Rollen der Schulleitung in der Praxisausbildung

Ausgehend vom Verständnis, dass Schule den Studierenden einerseits Lernfelder bieten für die konkrete Unterrichts- und Erziehungsarbeit, die Studierenden an Ausbildungsschulen andererseits aber auch ihre Bereitschaft und Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Beurteilung von Schulen und die in ihnen stattfindenden institutionellen Prozessen weiterentwickeln sollen, kommt Terhart (vgl. 2000, S. 116) zum Schluss, dass die Einführung in die Schule durch die Schulleitung erfolgen soll. Diese Empfehlung gehört zu den wenigen Aussagen zur Funktion der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule. Die Rolle der Schulleitung und des Kollegiums bei der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung ist in der Forschung zu den Schulpraktika kaum beleuchtet. Nach Schnebel (vgl. 2014, S. 374) kommt der Schulleitung hinsichtlich der Unterstützung und Anerkennung der Arbeit der Praxislehrpersonen eine förderliche Funktion zu.

An einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz erfolgt die Nominierung der Praxislehrpersonen und die Bearbeitung von allfälligen Schwierigkeiten während Praktika seit Jahren über beziehungsweise mit Einbezug der Schulleitungen (vgl. zum Beispiel PHZG, 2015a, 2015c). Andere LLB-Institutionen führen diesen Systemwechsel aktuell durch (vgl. Forneck, 2015, S. 7). In den Konzeptunterlagen zur berufspraktischen Ausbildung an der PH Thurgau ist der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung keine Funktion zugeschrieben (vgl. PHTG, 2012; PHTG, 2014c). Dasselbe Fazit kann nach der Lektüre des Gesamtkonzepts für die berufspraktischen Studien der PH St. Gallen (PHSG, 2013) gezogen werden. Der an die Praxislehrpersonen gerichtete Auftrag, den Studierenden Einblick zu geben in das System Schule und Kontakte zu Fachlehrpersonen und Beteiligten an der Schule zu vermitteln, legt jedoch nahe, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika auch Kontakt zu Schulleitenden haben sollen.

Aufgrund der empirisch klar beschriebenen Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung und Schuleffektivität (vgl. Bensen, 2010c, 2010a, S. 191; Rolff, 2012, sowie Kap. 3.3.2) kann von einer lohnenden Auseinandersetzung mit der Rolle der Schulleitung in den Schulpraktika ausgegangen werden. Die von Rolff beschriebenen Rollen der Schulleitenden mit Bezug zum Aufgabengebiet der Schulentwicklung bringen zum Ausdruck, dass Schulleitende dabei die Rolle von „Aktionsforschern“ übernehmen (datenbasiert arbeiten, um Abgleiche zwi-

schen Selbst- und Fremdwahrnehmung für Entwicklungsimpulse zu nutzen), als „Sozialarchitekten“ arbeitsfähige Gruppen bilden und weitere Unterstützungssysteme schaffen, um mit und in Gremien zu arbeiten, als „Personalentwickler“ Lehrpersonen fördern und fordern und Kollegiumsentwicklung betreiben, als „politische Strategen“ arbeiten, um Koalitionen mit Gruppen und Gremien auch ausserhalb der Schule zu suchen sowie als „Visionäre“ Ideen für die Zukunft entwickeln (vgl. 2012, S. 204 f.).

4.3.3 Zusammenfassung zu den Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitung in der Praxisausbildung

Die nachfolgend ausgeführten Aussagen fassen die zentralen Inhalte der Auseinandersetzung mit den Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung zusammen.

Praxislehrpersonen bekleiden zwei organisationale Positionen – jene als Lehrperson in der Bildung der Schülerinnen und Schüler und jene als Ausbilderin der Studierenden. Eine Stelle als Lehrperson ist für die Tätigkeit als Praxislehrperson Voraussetzung. Jede dieser sozialen Positionen stehen in unterschiedlichen Beziehungsnetzen. An die Lehrpersonen richten die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Teamkolleginnen und –kollegen sowie die Schulleitung Erwartungen. Nimmt dieselbe Person die Rollen der Praxislehrperson ein, gehören die Studierenden, die Mentoratspersonen der PH und die Leitung der berufspraktischen Ausbildung zu den Bezugsgruppen. Welche Erwartungen die Schulleitung der Einzelschule an Praxislehrpersonen an ihrer Schule hat, ist offen. *Fazit:* Mit der Position der Praxislehrperson ist die komplexe Aufgabe verbunden, Erwartungen unterschiedlichen Organisationen und Bezugsgruppen in das eigene Rollenverhalten zu integrieren. Wie Praxislehrpersonen dies machen und welche Herausforderungen damit verbunden sind, ist weitgehend unklar. Die Überlegungen und Erfahrungen der Praxislehrpersonen zu ihrer Rolleninterpretation und zur Gestaltung ihrer Rolle sind noch wenig erforscht.

Die theoretisch beschriebenen Rollen der Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung führen zu einem spezifischen Profil: Betrachtet man das Profil der Praxislehrpersonen als solches, stellt sich die Frage, welche Aufgaben mit dem Rollenprofil verbunden sind, welche Verantwortlichkeiten damit einhergehen und welche Kompetenzen dazu erforderlich sind. Wie sehen dies die Praxislehrpersonen selbst? Inwiefern verfügen die Rolleninhaberinnen und Rolleninhaber über die zeitlichen, materiellen und fachlichen Ressourcen, um ihre

Aufgabe auszuführen? *Fazit:* Die Pädagogischen Hochschulen setzen den institutionellen Rahmen der Arbeit der Praxislehrpersonen und beschreiben darin die Aufgaben und Erwartungen an deren Umsetzung, wobei dabei auch zunehmend auf belastbaren empirische Erkenntnisse Bezug genommen wird. Welche Kompetenzen die Praxislehrpersonen für ihre Tätigkeit nutzen und wie sie ihre professionelle Weiterentwicklung als Praxislehrperson verstehen, ist weitgehend unbekannt.

Praxislehrpersonen nehmen in der berufspraktischen Ausbildung auf der Ebene der individuellen Lernprozesse der Studierenden sowie hinsichtlich der Gestaltung der dafür notwendigen organisationalen Lernbedingungen relevante Rollen ein. Sie kooperieren hierfür innerhalb der eigenen Organisation und mit der Pädagogischen Hochschule. Vor dem Hintergrund der Konzeption der Schule und der Hochschule als lernende Organisation kann deshalb gefragt werden, inwiefern die Praxislehrpersonen in die Prozesse an der Pädagogischen Hochschule eingebunden sind und inwiefern die QM-Prozesse an der Schule (vgl. Kap. 3.3) zu ihrer Professionalisierung als Praxislehrperson beitragen. *Fazit:* Für zwei Organisationen tätig, stellen sich den Praxislehrpersonen die Fragen des Einbezugs in die organisationalen Lernprozesse und die Förderung ihrer individuellen Lernprozesse in besonderer Weise.

Aufgaben und Rollen der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung sind in der Literatur kaum beschrieben. Aufgrund ihrer Leitungsfunktion an der Schule und dem von etlichen Pädagogischen Hochschulen geteilten Verständnis, dass die berufspraktische Ausbildung als Profilvermerkmal der Schule gelten kann, ist allerdings davon auszugehen, dass die Schulleitung die Praxisausbildung an „ihrer“ Schule mitgestaltet. *Fazit:* Die Aufgabenbereiche und die Art und Weise wie die Schulleitenden sie ausgestalten, ist empirisch zu klären.

4.4 Zusammenfassung zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation

Nachfolgend werden Inhalte aus den Kapiteln 4.1 bis 4.3 dargelegt, um darauf basierend das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation weiter zu präzisieren.

Die Betrachtung der Mitgliedschaftsverhältnisse lässt darauf schliessen, dass die Praxislehrpersonen in der Zeit der Praktika Mitglieder der PH sind. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die Pädagogische Hochschule an ihre Praxislehrpersonen richten, macht PH

deutlich, dass die Aufnahme von Praxislehrpersonen anhand von Bedingungen in unterschiedlicher Ausprägung geregelt ist. Die Praxislehrpersonen werden einzelnen Grundlagendokumenten der PH als Mitarbeitende der PH bezeichnet und es wird ihnen eine Mitverantwortung für den Aufbau der Berufskompetenzen übertragen. *Fazit:* Pädagogische Hochschulen stellen inhaltliche Bedingungen und Anforderungen an die Arbeit ihrer Praxislehrpersonen. Sie weisen den Praxislehrpersonen den Status der Ausbilderinnen und Ausbilder in der LLB zu. Allerdings bleibt in den Grundlagendokumenten der berufspraktischen Ausbildung unklar, inwiefern die Anforderungen von den Pädagogischen Hochschulen überprüft und eingefordert werden.

Die Gestaltung der Kooperation zwischen der Einzelschule und der PH kann als eigenen Aufgabenbereich betrachtet werden. Pädagogische Hochschulen pflegen die Kontakte zu ihren Kooperationspartnern je nach Konzept der PH über ausgewählte Praxislehrpersonen, generell über die Praxislehrpersonen oder dann direkt über die Schulleitung. Die Forderung nach einem Konzept für die Praxisausbildung an der Einzelschule passt zum Verständnis der Ausbildungsschule als Merkmal des Schulprofils. *Fazit:* Vor dem Hintergrund der in der Literatur ausgesprochenen Empfehlungen und der Beschreibung ganzer Massnahmenbündel zur Pflege der Kooperation der beiden Ausbildungspartner scheint eine eigens bezeichnete Stelle für die Gestaltung und Pflege der Kooperation begründet. Eine konzeptuelle Fassung der Praxisausbildung an der Einzelschule dürfte die Position einer für die Kooperation zuständigen Person stärken und organisational klar verorten und die Einzelschule zum mitgestaltenden Partner der Pädagogischen Hochschule machen. Allerdings würde dies dem Verständnis der Ausbildungsschule als „Dienstleister“ widersprechen. Je nach konzeptueller Fassung der Ausbildungsschule durch die PH fällt dieser Bereich der Schulleitung oder wie beschrieben einer oder mehreren Praxislehrpersonen zu.

Der Topos des Lernens bezieht sich in den vorhandenen Ausbildungskonzepten und Modellen meist auf die in der Praxisausbildung Beteiligten, jedoch kaum auf die organisationale Ebene. Im Kooperationsmodell zum Praktikum (Arnold et al., 2011) wird der Anspruch erhoben, dass die Praxisausbildung die Beteiligten im Sinne des Empowerments befähigen soll. Die institutionelle Ebene wird hinsichtlich der Ausbildungsziele und –inhalte berücksichtigt, die Konzipierung der Ausbildung als Teil des lernenden Systems der Schule ist im Modell nicht abgebildet. Einzelne Pädagogische Hochschulen konzipieren die Praxisausbildung über die

Systemgrenze hinweg als Lerngemeinschaft im „third space“. Inwiefern hierbei eine Anbindung der Lerngemeinschaften an die Elemente und Prozesse der Qualitätsmanagementsysteme erfolgt, bleibt offen. Fazit: Der Anspruch und das Verständnis der Praxisausbildung als Ort der „lernenden Lehrperson“ oder als Kern einer Lerngemeinschaft ist nicht gekoppelt an die strukturelle Anbindung der Praxisausbildung an die institutionellen Lernsysteme. Die Forderung nach einer Überprüfung der Wirksamkeit der Ausbildung, indem eine wirksame Feedbackkultur aufgebaut wird, die klare Ziele, Zwecke und Standards beinhaltet, würde diesen weiteren Schritt der Institutionalisierung der Praxisausbildung an der Einzelschule implizieren.

5 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Das Methodenkapitel wird mit Ausführungen zu den zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit eröffnet (Kap. 5.1). Diese Ausführungen zum Erkenntnisinteresse bilden die Voraussetzungen für das Verständnis des Forschungsdesigns (Kap. 5.2). Die Begründung der Stichprobenziehung, der Zugang zum Feld sowie die Beschreibung der Stichprobe (Kap. 5.3) folgen darauf. Ebenfalls mit dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit werden daran anschließend die Datenerhebung und das Erhebungsinstrument (Kap. 5.4) sowie die Datenauswertung (Kap. 5.5) beschrieben.

5.1 Fragestellungen

Die Fragestellungen nehmen das in Kapitel 2.4 beschriebene Erkenntnisinteresse auf. Sie führen es aufgrund der in den Kapiteln 3 und 4 dargelegten Zugänge zur Praxisausbildung an der Schule als Organisation und den daraus abgeleiteten Folgerungen weiter und präzisieren es.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Frage:

Welche Gestaltungsmerkmale zeichnen die Praxisausbildung an der Einzelschule als lernender Organisation aus und wie können die Aufgaben und Rollen der Schulleitung und der Praxislehrpersonen in der Praxisausbildung verstanden werden?

Dieses Interesse an den Gestaltungsmerkmalen und den Aufgaben und Rollen der Praxislehrperson und der Schulleitung wird anhand der nachfolgend dargelegten Fragen weiter konkretisiert. Die in Kapitel 2.4 begründete thematische Vertiefung in den Bereichen *Organisations-Umwelt-Verhältnis* (Kap. 5.1.1), *Schule als lernende Organisation* (Kap. 5.1.2) sowie *Praxislehrpersonen und Schulleitung* (Kap. 5.1.3) wird fortgesetzt. Wie nachfolgend deutlich wird, stellt sich im Anschluss an die Bearbeitung aller drei Erkenntnisbereiche die Frage nach deren Bedeutung für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben von Praxislehrpersonen und Schulleitenden. Der dritte Abschnitt (Kap. 5.1.3) kümmert sich in besonderer Weise darum.

5.1.1 Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen: Fragestellung

Die Bedeutung der Prozessgestaltung an der Organisationsgrenze zeigt sich in unterschiedlichen theoretischen Zugängen. In Kapitel 3 und 4 ist dies anhand der folgenden Themenfelder erläutert: Konstituierung der Organisationsgrenze durch Mitgliedschaft (Esser, 2000; Mayntz,

1963), Gestaltung der Organisation in Abhängigkeit der Wahrnehmung der internen und der externen Situation (Kieser, 2014) sowie aufgrund von Nachahmung, von Zwängen und Druck (Meyer & Rowan, 1977), die Bedeutung der Klärung der Zielsetzungen und Aufgabenstellungen für institutionelle Kooperationen (Ahlgrimm et al., 2012) sowie die Bedeutung und das Potenzial des Einbezugs der Fremd- und Selbstsicht auf die Organisation für das organisationale Lernen (Argyris & Schön, 2008; Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014; Schein, 2010; Senge, 2011).

Von der Hauptfragestellung ausgehend richtet sich das Erkenntnisinteresse für das empirische Vorgehen deshalb auf die folgende weitere Fragestellung:

Teilfrage 1: Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich aus Sicht der Einzelschule bei der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Prozessgestaltung an der Organisationsgrenze?

Es interessieren also die Erfahrungen und Überlegungen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden und ihre Sichtweise auf die berufspraktische Ausbildung an der Schule als lernende Organisation, wobei die identifizierten Aspekte an der Organisationsgrenze besonders beachtet werden. Zudem wird gefragt, inwiefern sich daraus Implikationen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden ergeben.

5.1.2 Praktika an der Schule als lernender Organisation: Fragestellungen

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Schule als lernender Organisation für die Gestaltung einer berufspraktischen Ausbildung hat sich in der theoretischen Auseinandersetzung die Frage nach der wechselseitigen Bedeutung ergeben. Damit kommt die Relevanz der Gestaltungsmerkmale einer lernenden Organisation für die berufspraktische Ausbildung in den Blick und es stellt sich die Frage, inwiefern Praktika für lernende Schulen bedeutend sind. Hinweise zur Relevanz der organisationalen Gestaltung für Praktika ergeben sich zum Beispiel aufgrund der aufgezeigten individuellen und institutionellen Bedeutung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG).

Von der Hauptfragestellung ausgehend richtet sich das Erkenntnisinteresse für das empirische Vorgehen deshalb auf die folgenden weiteren Fragestellungen:

Teilfragen 2: Inwiefern ist die berufspraktische Ausbildung in die organisationalen Lernprozesse der Schule eingebunden?

Teilfrage 3: Inwiefern eröffnen sich an der Schule als lernender Organisation berufspraktische Lernfelder für die Studierenden?

Es interessieren also die Erfahrungen und Überlegungen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden und ihre Sichtweise auf die berufspraktische Ausbildung an der Schule als lernende Organisation, wobei die Gestaltung der organisationalen Lernprozesse besonders beachtet wird. Zudem wird gefragt, inwiefern sich daraus Implikationen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden ergeben.

5.1.3 Praxislehrpersonen und Schulleitende in Praktika: Fragestellung

Die theoretische Vertiefung des Verhältnisses von Individuum und lernender Organisation in den Kapiteln 3 und 4 macht deutlich: Praxislehrpersonen in ihrer Funktion als Lehrpersonen und Schulleitende sind in weitgehend unterschiedlichen Aufgabenbereichen in die Entwicklungs- und Lernprozesse der Schule eingebunden. Die kantonalen Qualitätsleitsätze im Bereich des *Lehrens und Lernens* sind an die Lehrpersonen als Akteure adressiert (vgl. Kap. 3.3.1). Die Prozessverantwortung in den Themenfeldern *Lebensraum Schule, Schulmanagement, Zusammenarbeit* liegt weitgehend bei der Schulleitung. Bei den – auch hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule relevanten – Qualitätsmerkmalen *Schulleben, schulinterne Zusammenarbeit und Aussenkontakte und Kontaktpflege mit Eltern*, sind die Lehrpersonen und die Schulleitung je in ihren Funktionen angesprochen (Kap. 3.3).

Von der Hauptfragestellung ausgehend und vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.3 skizzierten Prozessverantwortungen der Lehrpersonen und Schulleitenden an der Schule als lernender Organisation richtet sich das Erkenntnisinteresse für das empirische Vorgehen auf die folgende weitere Fragestellung:

Teilfrage 4: Wie können die Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule beschrieben werden?

Es interessieren also die Erfahrungen und Überlegungen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden und ihre Sichtweise auf die berufspraktische Ausbildung an der Schule als lernender

Organisation, wobei ein besonderes Augenmerk auf die je unterschiedlichen Prozessverantwortungen der Praxislehrpersonen in ihrer Funktion als Lehrperson sowie der Schulleitung gelegt wird. Auf der Basis dieser Analyse interessieren die Implikationen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden.

5.2 Qualitatives Forschungsdesign

Die Erläuterung des qualitativen Forschungsdesigns gibt Auskunft zur zugrunde liegenden Methodologie sowie zum methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung und zu seiner Begründung. Damit soll das Verständnis der Daten und ihre Reichweite geklärt werden können. In einem ersten Schritt werden die Anforderungen an das Forschungssetting dargelegt (Kap. 5.2.1). Daran anschliessend wird das methodische Vorgehen beschrieben und theoretisch begründet (Kap. 5.2.2). Das Untersuchungsdesign ist in Kapitel 5.2.3 dargelegt.

5.2.1 Anforderungen an das methodische Vorgehen

Der Begründungszusammenhang (vgl. Kap. 2) sowie das aufgezeigte Erkenntnisinteresse für die vorliegende Arbeit (Kap. 5.1) legen nahe, die Anforderungen an das methodische Vorgehen vom themenspezifischen Wissensstand und dem grundlegenden Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit aus (a) sowie vom Organisationsverständnis (b) und vom Verständnis des Individuums in der Organisation (c) aus zu beschreiben:

ad a) Das Erkenntnisinteresse erfordert ein exploratives Vorgehen: Aus dem Begründungszusammenhang sowie aufgrund der Ausführungen zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung in der LLB geht hervor, dass es kaum Studien zur Praxisausbildung an der Schule als lernende Organisation gibt (vgl. Kap. 4). Allerdings lässt sich ein Bedarf dafür ausweisen. Daraus folgt einerseits, dass es aus dem deutschsprachigen Raum zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit noch kaum Erfahrungen und empirische Ergebnisse gibt, die analysiert werden könnten. Andererseits besteht eine Notwendigkeit, die Praxisgestaltung korrespondierend zu aktuellen Berufsbildern und der Situation an der Einzelschule neu zu denken. Das methodische Setting der Dissertation hat deshalb der explorativen und prognostischen Ausrichtung dieses Erkenntnisinteresses zu entsprechen.

Ad b) Das Individuum als „reflektierender Praktiker“: Die Praxislehrpersonen sowie die Schulleitenden werden in den für die vorliegende Arbeit relevanten Konzepten als „reflektierende

Praktiker“ verstanden (vgl. Kap.3.2.1, Kap. 3.3.1 sowie Kap. 4): Die gewählte kulturelle Perspektive auf lernende Organisationen (Liebsch, 2011, S. 66, sowie Kap. 3.2.1) stützt sich auf die Ausführungen von Argyris & Schön (2008). In ihren theoretischen Erläuterungen finden sich Bezüge zur Aktionsforschung nach Lewin & Grabbe (1945). An die Organisationsmitglieder werden dabei Erwartungen gerichtet, die jenen im Konzept des „reflective practitioner“ (Schön, 1983) entsprechen (vgl. Argyris & Schön, 2008, S. 60 ff.). Die beiden Autoren beziehen sich damit auf dasselbe Konzept des reflektierenden Praktikers, das auch dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006, sowie Kap. 3.3.1.1) zugrunde liegt.

Ad c) Die Schule als lernende Organisation: Die Einzelschulen und die Pädagogische Hochschule werden in der vorliegenden Arbeit als relativ offene, dynamische soziale Systeme verstanden, die über Selbststeuerungspotenzial und die Problemlösefähigkeiten verfügen und damit ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und die Innovationskraft pflegen (vgl. Kap. 3.2.3). Davon ausgehend stellt sich die Frage, inwiefern das methodische Setting gestaltet sein soll, damit die Erkenntnisse an den Diskurs in den Organisationen anschlussfähig sind. Dieser Frage wird nachfolgend aus systemtheoretischer Sicht und danach hinsichtlich des in der LLB etablierten Verständnisses von Educational Governance nachgegangen:

Zur Anschlussfähigkeit der Erkenntnisse an den organisational dominanten Diskurs der Einzelschule: Aus systemtheoretischer Sicht ist systemimmanentes Wissen für das Ausloten von Gestaltungschancen und Gestaltungsgrenzen schulischer Wirklichkeiten wichtig: „Würde man in Reformprozessen, die (...) von Forschungsergebnissen ausgehen, die *über das System* Auskunft geben, dieses *Wissen im System* ignorieren, dann könnte dies dazu führen, dass Gestaltungsbemühungen wirkungslos bleiben oder ins unerwünschte Gegenteil umschlagen“ (Fend, 2008, S. 134). Es soll also nicht über das Wissen der Akteure im System hinweggegangen und dieses damit abgewertet werden, sondern das Wissen *im System* soll in seiner Eigenständigkeit und möglichen Funktionalität ernst genommen, systematisiert und in Bezug gesetzt werden zu anschlussfähigem Wissen *über das System* (vgl. ebd.). Dieses Verständnis korrespondiert mit der Jahrzehnte zuvor von Lewin vertretenen Auffassung, wonach die Akzeptanz von Forschungsergebnissen in der Bildungspraxis höher sein dürfte, wenn zuvor eine Mitwirkung bei der Datenerhebung erfolgte (vgl. Argyris & Schön, 2008, S. 58).

Die Anschlussfähigkeit der Erkenntnisse an den Diskurs zur Ausbildung von Lehrpersonen: In der Dokumentation der Bilanztagung II der EDK zur wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das Desiderat formuliert, die Perspektive der Bildungspraktiker in die Weiterentwicklung des Lehrberufs einzubeziehen (vgl. Bucher et al., 2011, S. 59, sowie Kap. 2.1). Den Praxislehrpersonen wird dabei eine besondere Rolle zugewiesen: Sie seien als Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule zu nutzen und wertzuschätzen. In der vorliegenden Arbeit interessiert deshalb insbesondere die Perspektive von Praxislehrpersonen – und von Schulleitenden – auf die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule. Der Einbezug der Schulleitung ist vor allem schul- und organisationstheoretisch zu begründen (vgl. Kap. 3.3). Die Beiträge dieser beiden Gruppen von Bildungspraktikern sollen den Diskurs über die Gestaltung der Interaktion zwischen der Volksschule und der Pädagogischen Hochschule als professionsrelevante Nahtstelle (vgl. Kap. 2.1) befördern. Theoretisch wird dabei auf Governance-Ansätze zur Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abgestützt (vgl. Bucher, 2011; Schimank, 2009). Die hierfür nötigen Referenzen auf die Bildungswissenschaft und die Bildungspolitik sind in den Kapiteln 3 und 4 dargelegt. Diesem Anspruch wird gefolgt, indem für die Lehrerbildung wie auch die Praxislehrpersonen und Schulleitenden an den Einzelschulen thesenartige Ableitungen formuliert und für den Diskurs zur Verfügung gestellt werden.

Von den soeben beschriebenen Anforderungen ausgehend wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen beschrieben und begründet.

5.2.2 Wahl des methodischen Vorgehens

In Kapitel 5.2.1 wurde begründet, weshalb das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ein Vorgehen benötigt, das vom reflektierenden Praktiker ausgeht und eine zukunfts offene Erkenntnisgewinnung ermöglichen soll. Nachfolgend wird aufgezeigt, inwiefern die Gestaltung des methodischen Vorgehens auf der erkenntnistheoretischen Basis des Pragmatismus und unter Verwendung der Delphi-Methode (Häder, 2009; Schulz & Renn, 2009) diese Anforderungen einlösen kann.

Die Bezugnahme auf Dewey für die erkenntnistheoretische Grundlegung des Vorgehens kann wie folgt erläutert werden: Wie im Konzept des organisationalen Doppelschleifen-Lernens nach Argyris & Schön (2008) geht auch Dewey nicht von absolut gesetzten Werten und einer Anpassung der Realität an diese Werte aus. Er setzt auf die beständige Rekonstruktion der

Erfahrung: In diesem Sinne könne weder Entwicklung noch Erkenntnis je abgeschlossen werden, sondern sie stelle eine ständige Neuanpassung dar. Die zur Entwicklung nötigen moralischen Regeln können deshalb auch nicht statisch vorgegeben sein (vgl. Oelkers & Horlacher, 2002, S. 10 f.). Deweys Verständnis, Erfahrung zur Ausgangslage von Erkenntnis zu machen, hat deshalb eine hohe Relevanz für das Verständnis organisationalen Handelns (vgl. Gairing, 2008, S. 22 ff.): Denken und Erkennen sind in beiden theoretischen Zugängen auf Handlungen gerichtet, die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten geht deshalb von konkreten Handlungszusammenhängen und der Frage nach deren Bedeutung aus (vgl. Kap. 2.1). Zur Erkenntnisgewinnung sieht Dewey fünf Phasen vor, unabhängig davon, ob es sich um eine alltägliche oder um eine wissenschaftliche Gewinnung von Wissen handelt. Sie reichen vom Bemerken einer Schwierigkeit, der Identifikation des Problems, seiner sprachlichen Fassung und damit der Bewusstmachung über die Auseinandersetzung mit Vermutungen, Lösungsansätzen, deren rationale Durcharbeitung und der Analyse der Konsequenzen bis hin zur Verifikation bei der Erprobung (vgl. Dewey, 1909/2002, S. 54 ff.).

Mit der Delphi-Methode wird ein Verfahren gewählt, „bei dem in einem iterativen Prozess Expertenurteile zu einer bestimmten Fragestellung ermittelt werden, mit dem Ziel Konsens und Dissens in den Urteilen zu erfassen und zu begründen“ (Schulz & Renn, 2009, S. 11). Sie erfordert einen vergleichsweise stark strukturierten Prozess, in dessen Verlauf Sachverhalte, über die naturgemäss unsicheres und unvollständiges Wissen existiert, von Experten beurteilt werden (vgl. Häder, 2009, S. 21). Das Ziel des klassischen Delphi-Ansatzes ist es, über mehrere Befragungsrunden hinweg Einschätzungen von Experten zu erheben, zurückzuspiegeln und weiterzubearbeiten. Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Verfahren kann dem von Häder (ebd., S. 33) beschriebenen Delphi-Typ „Ermittlung und Qualifikation von Ansichten einer Expertengruppe über einen diffusen Sachverhalt“ zugeordnet werden. Damit soll die von Dewey (1909/2002) im zweiten Untersuchungsschritt beschriebene Abgrenzung der Schwierigkeit und die Bewusstmachung sowie das für den dritten Untersuchungsschritt vorgesehene Generieren von Lösungsansätzen und Vermutungen zum Zug kommen. Im Delphi-Verfahren soll also keine Planung der Zukunft erfolgen, sondern es soll die Kommunikation über die Zukunft sowie ihre aktive Gestaltung im Vordergrund stehen (vgl. Häder, 2009, S. 33). Dies entspricht dem Grundanliegen dieses Delphi-Verfahrens, wonach das Wissen, ob die gewonnen Informationen „fruitful“ beziehungsweise produktiv sind, wichtiger ist als die Suche nach der „Wahrheit“ (ebd., S. 40). Das geplante methodische Setting ermöglicht damit, dass nicht über

die Praxislehrpersonen und Schulleitenden geschrieben wird, sondern dass sie aktiv und konstruktiv in den Forschungsprozess und damit die Weiterentwicklung der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen einbezogen werden (vgl. Kap. 5.2.1). Hierzu ist der Begriff des Experten beziehungsweise der Expertin zu klären.

Der Begriff des Experten beziehungsweise der Expertin ist je nach Fachbereich unterschiedlich definiert: Während er in der Soziologie von der gesellschaftlichen Funktion, der Ausbildung und der Stellung der befragten Person in einer Institution her bestimmt wird (Liebold & Trinczek, 2009), wird in der Psychologie in Anlehnung an die Experten-Novizen-Forschung (Bromme, 1992) die Frage nach der Kompetenz und damit auch der Erfahrung der befragten Person in den Vordergrund gerückt. In der vorliegenden Arbeit wird der soziologischen Begriffsklärung gefolgt (vgl. Helfferich, 2011, S. 163; Liebold & Trinczek, 2009, S. 33–35), da hierbei das Interesse selektiv auf die Sicht des Experten innerhalb seines organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs gerichtet ist. Damit wird der für das Erkenntnisinteresse relevanten Ausdifferenzierung von Status, organisationalen Subsystemen und Rollen Rechnung getragen. Für die vorliegende Arbeit kann also festgehalten werden: Adressaten von Experteninterviews zeichnen sich einerseits dadurch aus, „dass sie für den Entwurf, die Implementierung oder auch die Kontrolle einer Problemlösung verantwortlich sind“ und andererseits „über einen privilegierten Zugang zu Informationen hinsichtlich Personengruppen und Entscheidungsprozessen verfügen“ (Liebold & Trinczek, 2009, S. 34 f.). Mit einer solchen Konstruktion von „Experte“ ist gleichzeitig die jeweilige Logik der spezifischen Formen des „Expertenwissens“ akzeptiert (vgl. ebd., S. 34).

Die dargelegten Zugänge machen deutlich, dass die methodische Gestaltung der Erkenntnisgewinnung an der unmittelbaren Erfahrung der Befragten und der Reflexion dieser Erfahrung im Funktions- und Handlungskontext anknüpfen soll. Damit sind Erfahrungen der Befragten mit der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule, deren Herausforderungen und möglichen Weiterentwicklungen angesprochen. Es wird nach Inkohärentem, Unabgeschlossenem, Problematischem gefragt und über Weiterführendes nachgedacht. Darauf basierend erfolgt die Suche nach Handlungsmöglichkeiten. Im nächsten Kapitel werden die konkreten Schritte hin zur Erkenntnisgewinnung dargelegt.

5.2.3 Überblick über das Untersuchungsdesign

Die beschriebenen Ansprüche an das methodische Vorgehen (vgl. Kap. 5.2.1 und 5.2.2) führen unter Berücksichtigung der dargelegten Merkmale der Stichprobe (vgl. Kap. 5.3) zum Untersuchungsdesign (vgl. Tab. 10). In der folgenden Übersicht wird der Ablauf des methodischen Vorgehens beschrieben. Grundlegend hierbei sind die Delphi-Verfahrensschritte, die in Anlehnung an Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm und Harteis (vgl. 2011a, S. 74 ff.) gestaltet werden. Zudem wird der Anspruch an die Schritte der Erkenntnisgewinnung nach Dewey (2002) sichtbar gemacht. Der Entscheid, zuerst Interviews mit Praxislehrpersonen und erst danach Schulleitende zu befragen, ist mit deren etablierten Position in der berufspraktischen Ausbildung und ihrer Funktion in der Schule begründet. In theoretischen Grundlagen und Ausbildungsdokumenten werden die Praxislehrpersonen zusammen mit den Studierenden als Hauptakteure der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule beschrieben. Davon ausgehend, werden bei ihnen Erfahrungen und Überlegungen zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung und zu ihren Aufgaben und Rollen vermutet. Der Einbezug der Perspektive der Schulleitung und die Besprechung von Thesen aus den Befragungen der Praxislehrpersonen bildet die eingenommene systemische Perspektive auf die Praxisgestaltung ab. Wird über die Gestaltung von Praktika nachgedacht, die auf den gesamten Berufsauftrag hin ausgerichtet sind, kommt die Schule als lernende Organisation und damit die Funktion der Schulleitung in den Blick (vgl. Kap. 2.3 sowie Kap. 4.1 bis Kap. 4.3). Da davon ausgegangen werden kann, dass ein Stichprobenumfang vom etwa 16 Interviews zu ausreichend Hinweisen führt, aus denen Thesen generiert werden können, wurde geplant je acht bis neun Praxislehrpersonen und Schulleitende zu befragen.

Tab. 10: Übersicht über die Gestaltung des Untersuchungsdesigns

<i>Methode</i> und Datenbasis	Zielsetzungen und Themenbereiche	Anspruch und Begründung
1. Schritt: Themenspezifische Aufarbeitung (vgl. Kap. 2, 3 und 4), Interviewleitfaden entwickeln (vgl. Kap. 5.4.1). – Institutions-, organisations- und	Ziele des ersten Schrittes: Themenbereiche aufarbeiten 1. Theoretische Zugänge und Erkenntnisstand zur Schule als Institution und lernende Organisation.	Als Ausgangsbasis für die weitere Arbeit sowie als systematische Grundlage für die Konklusion werden zuerst die theoretischen Zugänge analysiert und die Formalstrukturen beschrieben. Die Aufarbeitung der themenspezifischen Literatur soll zum Bezugsrahmen für die Befragung

schultheoretische Zugänge, – bildungswissenschaftliche Zugänge, – amtliche Dokumente (Berufsauftrag, EDK-Erlasse etc.)	2. Theoretische Zugänge und Erkenntnisstand zur Gestaltung und Wirkung von Praktika in der LLB unter besonderer Berücksichtigung eines aktuellen Berufsauftrags für Lehrpersonen sowie der Schule als lernende Organisation. 3. Theoretische Zugänge und Erkenntnisstand zur Gestaltung und Wirkung von Rollen und Aufgaben von Praxislehrpersonen und Schulleitenden in Praktika der LLB.	der Praxislehrpersonen und Schulleitenden werden.
<i>Methode</i> und Datenbasis	Zielsetzungen und Themenbereiche	Anspruch und Begründung
<p>2. Schritt: Datenerhebung I bei den Praxislehrpersonen (vgl. Kap. 5.4), Datenauswertung, darauf basierend Thesen entwickeln zum Erkenntnisinteresse.</p> <p>a) <i>Delphi 1. Runde „Identifizieren“</i> (vgl. Paetz et al., 2011a, S. 74 ff.).</p> <p><i>Leitfadeninterview mit 8 Praxislehrpersonen (Einzelbefragung)</i></p> <p>b) <i>Datenauswertung I: Inhaltsanalyse</i> (Mayring, 2008, sowie Kap. 5.5)</p> <p>c) <i>Thesen entwickeln (Autorin)</i></p>	<p>Ziele des zweiten Schrittes: Einholen der Erfahrungen und Überlegungen von Praxislehrpersonen auf die Gestaltung von Praktika an der Schule als lernender Organisation. Davon ausgehend Szenarien entwickeln zur Weiterentwicklung der Praxisausbildung und Ableitungen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben der Schulleitungen und Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung.</p> <p>Für die Konstruktion des verwendeten Interviewleitfadens siehe Kapitel 5.4.1.</p> <p>Datenauswertung, darauf basierend Entwicklung von Thesen zum Erkenntnisinteresse.</p>	<p>An Erfahrungen anknüpfen, an Beispielen konkretisieren, Situationen analysieren (1. und 2. Denktakt nach Dewey, 2002, S. 110–114).</p> <p>Alternative, auch polarisierende Szenarien entwickeln mit Befragten (3. Denktakt nach Dewey, 2002, S. 56 ff.), zukünftige Situationen beschreiben, zur Diskussion stellen (Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011d, S. 83). Anzustrebende bzw. zu vermeidende Möglichkeiten modellieren, affektive (Werte und Normen) und emotionale (Hoffnungen, Sorgen, Ängste) Dimensionen an entscheidender Stelle des Verfahrens einbeziehen (Retzmann, 1996, zit. nach ebd., S. 84).</p> <p>Autorin generiert Annahmen zu möglichen Lösungsansätzen in Form von Thesen (3. Denktakt nach Dewey, 2002, S. 56 ff.). Um damit eine argumentative Abgrenzung und Positionierung zu erreichen, können diese durchaus provokativ formuliert sein (vgl. Paetz et al., 2011, S. 83).</p>

<i>Methode und Datenbasis</i>	<i>Zielsetzungen und Themenbereiche</i>	<i>Anspruch und Begründung</i>
<p>3. Schritt: Datenerhebung II bei den Schulleitenden (vgl. Kap. 5.4) und Datenauswertung (vgl. Kap. 5.5).</p> <p><i>a) Delphi 2. Runde „Selektion“ (vgl. Paetz et al., 2011a, S. 74 ff.)</i></p> <p><i>Leitfadeninterviews mit 9 Schulleitenden (Einzelbefragung)</i></p> <p><i>b) Besprechung der Thesen aus der ersten Delphi-Runde durch die Schulleitenden</i></p> <p><i>c) Datenauswertung I: Inhaltsanalyse (Mayring, 2008, sowie Kap. 5.5)</i></p>	<p>Ziele des dritten Schrittes: In einem ersten Schritt Einholen der Erfahrungen und Überlegungen von Schulleitenden auf die Gestaltung von Praktika an der Schule als lernender Organisation. Davon ausgehend Szenarien entwickeln zur Weiterentwicklung der Praxisausbildung und Ableitungen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben der Schulleitungen und Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung. In einem zweiten Schritt Kommentierung der Thesen, die auf der Basis der Daten der Praxislehrpersonen entwickelt wurden, durch die befragten Schulleitenden.</p>	<p>Durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Praxislehrpersonen aus der ersten Runde soll bei den Schulleitenden die individuelle Reflexion über die eigenen Vorstellungen bzw. die Meinungsbildung angeregt werden, so dass Bereiche, die für sie von hoher Relevanz sind, identifiziert werden können. Für die Umstrukturierung von Überzeugungssystemen ist die Auseinandersetzung mit alternativen Wahrnehmungsmustern, Strategien, Routinen etc. wichtig (vgl. Reusser, 2011, S. 481).</p> <p>Kritische Überprüfung der Thesen, Analyse der Konsequenzen durch Schulleitende (4. Denkakt nach Dewey, 2002, S. 56 ff.).</p>
<i>Methode und Datenbasis</i>	<i>Zielsetzungen und Themenbereiche</i>	<i>Anspruch und Begründung</i>
<p>4. Schritt: Synthese in Form von Thesen, Diskussion der Ergebnisse, Entwicklung von Ableitungen für die LLB (vgl. Kap. 6).</p> <p><i>b) Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit</i></p> <p><i>a) Konklusion und Entwicklung von Thesen (Autorin)</i></p>	<p>Ziele des vierten Schrittes: Diskussion der Forschungsfragen auf der Basis der theoretischen Erläuterungen (vgl. Kap. Zwei bis vier) sowie aufgrund der Ergebnisse aus der ersten und zweiten Delphi-Runde Formulierung von Thesen zum Erkenntnisbereich.</p>	<p>Ableitung von Thesen zur Gestaltung von Praktika unter Berücksichtigung der Einzelschule als lernende Organisation sowie zu den Rollen/Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden. Dadurch Reduktion und Verdichtung der strukturierten Ergebnisse aus der 1. und 2. Runde.</p>

5.3 Stichprobenziehung und Stichprobe

Nachfolgend werden die Stichprobenziehung (Kap. 5.3.1) und die Beschreibung der Stichprobe (Kap. 5.3.2) erläutert.

5.3.1 Stichprobenziehung und Feldzugang

Die Stichprobenziehung hatte zum Ziel, einen Schweizer Kanton zu finden, in dem das Konzept der Schule als lernende Organisation in den Grundlegendokumenten zum Qualitätsmanagementsystem (vgl. Kap. 3.2.2) erwähnt oder beschrieben ist. Wie nachfolgend deutlich wird, wurden zudem weitere Kriterien verwendet, um zu einer passend grossen und klar beschreibbaren Stichprobe zu kommen. Infolgedessen umfasst die Stichprobenziehung drei Stufen:

- 1. Stufe: Auswahl der Kantone
- 2. Stufe: Auswahl der Einzelschulen
- 3. Stufe: Auswahl der Schulleitungen und der Praxislehrpersonen

Das Verfahren zur Gewinnung der Stichprobe erfolgte konsequent über die im Feld der Bildungspraxis vorhandenen Daten. Sie wurden aufgrund der nachfolgend beschriebenen, theoretisch begründbaren Kriterien genutzt. Es wurde bewusst darauf verzichtet, einzelne Pädagogische Hochschulen um Empfehlungen zu kooperierenden Praxisschulen anzufragen. Die nachfolgend beschriebene Stichprobenziehung über das Feld der Berufspraxis impliziert also, dass Schulen und keine Pädagogischen Hochschulen ausgewählt wurden. Aufgrund dieser Fokussierung der Einzelschulen und der dort tätigen Praxislehrpersonen und Schulleitenden, werden die Pädagogischen Hochschulen, die ihre Studierenden in Praktika an den ausgewählten Schulen schicken, nicht vorgestellt. Damit ist auch klar, dass sich die vorliegende Forschungsarbeit nicht als Evaluation der Praxiskonzepte jener Pädagogischen Hochschulen versteht, die in den ausgewählten Kantonen tätig sind.

1. Stufe: Auswahl der Kantone

Die Identifizierung der für die vorliegende Arbeit in Frage kommenden Kantone erfolgte anhand einer Analyse der kantonalen Schulentwicklungs- oder Qualitätsmanagementkonzepte

der deutschsprachigen Kantone der Schweiz²⁷. Diese Dokumente sind über das Internet verfügbar. Für die Generierung der Stichprobe wurden sie im Oktober 2014 abgerufen. In die Weiterarbeit wurden Konzepte einbezogen, welchen explizit das Verständnis der „Schule als lernende Organisation“ beziehungsweise der „lernenden Schule“ (vgl. Kap. 3.2) zugrunde liegt. Von den zwanzig untersuchten Dokumenten wiesen im Oktober 2014 zehn dieses Kriterium auf²⁸. Um die Stichprobe weiter zu verkleinern, wurde der Fokus in einem zweiten Schritt auf jene Kantone eingeschränkt, in welchen die geleiteten Schulen seit mehreren Jahren etabliert und in denen zu den geleiteten Schulen und/oder zu den Schul- und Qualitätsentwicklungsarbeiten Evaluationsberichte vorliegen. Diese Einschränkung ist mit der Erkenntnis begründet, dass Schulleitungen alleine kein Garant für eine qualitativ gute Schule sind, sondern dass es auch auf einheitliche Rahmenbedingungen, klarer Strukturen und präzise definierte Aufgaben an kommt (vgl. Kerle, 2007, S. 351). Über dieses weitere Auswahlkriterium kamen schliesslich der Kanton Appenzell Ausserrhoden und der Kanton Thurgau in den Fokus des Interesses. Die beiden Kantone arbeiteten bei der Entwicklung der Qualitätsansprüche eng zusammen (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013, S. 19; Kanton Thurgau 2014, S. 4) und für beide Kantone liegen Berichte zur Qualitäts- und Schulentwicklung vor (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2015; Kanton Thurgau, 2013). Der Einbezug dieser Metaanalysen zur lokalen Schulentwicklung ermöglicht die Berücksichtigung eines Ist-Standes gegenüber dem in den Konzepten beschriebenen Soll-Vorgaben zur Gestaltung der Schule als lernender Organisation (vgl. Kap. 3.2.2.3). Der Zugang zum „Feld“ wurde in beiden Kantonen je über die Leitungen des Amts für Volksschule erfragt (siehe Anhang A1 und Anhang A2), wobei der Entscheid im Kanton Thurgau anhand des vorgesehenen Antragsprozesses und damit auf der Basis eines schriftlichen Gesuchs für ein Forschungsprojekt im schulischen Bereich gefällt wurde (siehe Anhang A3). Die kantonalen Behörden stellten mit dem Einverständnis die für die Stichprobenziehung und die Anfrage an die Schulleitungen nötigen Daten zur Grösse der Schuleinheiten (AR) beziehungsweise zur Grösse der von einer Schulleitung geführten Einheit (TG) zur Verfügung (siehe Anhang B1 und Anhang B2). Im Kanton Appenzell Ausserrhoden bezieht sich diese Datenbasis auf das Schuljahr 2013/14, im Kanton Thurgau konnten die statistischen Daten des Schuljahres 2014/15 genutzt werden.

²⁷ Die Kantone mit geteilter Standesstimme (Halbkantone) verfügen über eine eigene Schulhoheit, was bei der Analyse berücksichtigt wurde. Bei mehrsprachigen Kantonen wurde auf die deutschsprachige Version des Schulentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementkonzepts zurückgegriffen.

²⁸ Es handelte sich dabei um die Konzepte der Kantone ZH, OW, AR, AG, GR, BS, ZG, GL, LU, TG.

2. Stufe: Auswahl der Schuleinheiten

Der nächste Schritt zur Bestimmung der Stichprobe orientierte sich am Kriterium der Grösse der Schuleinheit. Dies ist wie folgt begründet: Mit der Übernahme von Praktika übernimmt eine Schuleinheit ergänzend zu ihren Kernfunktionen eine Funktion für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kap. 2.1). Der Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) weist darauf hin, dass dabei die Schule als ganze Organisation und damit der Koordinationsaufwand in den Blick kommen muss (vgl. LCH, 2013, S. 2). Aus organisationstheoretischer Sicht ist bekannt, dass eine Zunahme der Heterogenität der Stellenaufgaben zur Spezialisierung von Arbeitsfeldern, zur Professionalisierung von Mitarbeitenden sowie zu Koordination und Entscheidungsdelegation führen kann (vgl. Kieser & Walgenbach, 2010, S. 291–305). Vor diesem Hintergrund interessiert, inwiefern Lehrpersonen und Schulleitende unterschiedlich grosser Schuleinheiten die Gestaltung der Praxisausbildung an den Schulen besprechen.

Die Grösse der Schuleinheit ist in der vorliegenden Arbeit anhand der Anzahl der Schülerinnen und Schüler²⁹ bestimmt. Aufgrund des geplanten Stichprobenumfangs (vgl. Kap. 5.2.3) war das Ziel der zweiten Stufe der Stichprobenziehung, pro Kanton vier Gruppen festzulegen, welche so viele Schuleinheiten umfassen, dass die Summe der Schülerinnen und Schüler etwa gleich gross ist. Wenn in einem weiteren Schritt aus jeder Gruppe eine Schuleinheit ausgewählt wird, umfasst die Stichprobe damit vier unterschiedlich grosse Schuleinheiten, von denen die Schulleitung und eine Praxislehrperson für eine Befragung angefragt werden kann. Die Streuung der Daten für den Kanton A³⁰ zeigt, dass die zwei Schuleinheiten mit den meisten Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Grösse je eine eigene Gruppe bilden (vgl. Tab. 11). Die Hälfte der Summe der Schülerinnen und Schüler der anderen Gemeinden bildet sodann die Richtgrösse für die Gruppenbildung der Gruppen 3 und 4.³¹ Für den Kanton B erfolgte die Stichprobenziehung in vergleichbarer Weise. Im Unterschied zum Kanton A bezieht sich die angegebene Anzahl Schüler/-innen auf den Verantwortungsbereich einer einzelnen Schulleitung.

²⁹ Die Anzahl Schüler/-innen einer Einwohnergemeinde gibt im Kanton A nicht in allen Fällen Auskunft zum effektiven Verhältnis der Anzahl Schüler/-innen pro Schulleitung. Grössere Schuleinheiten werden von zwei oder mehreren Schulleitenden geleitet. Bei kleineren Schuleinheiten sind die Schulleitungen in Teilpensen angestellt oder für die Schulen zweier Gemeinden zuständig. Auch wenn der Datensatz aus dem Kanton B eine Zuordnung der Anzahl Schüler/-innen zu einer Schulleitung ermöglichte, kann ein Verantwortungsbereich auch dort mehrere Schuleinheiten umfassen (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2012; Kanton Thurgau 2007c).

³⁰ Zur Anonymisierung der Kantone siehe Kapitel 5.3.2.

³¹ Summe: 3721 Schüler/-innen. Das heisst, dass die Gemeinden der Gruppen 3 und 4 in der Summe je ca. 1861 Schüler/-innen umfassen.

Tab. 11: Gruppenbildung anhand Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schuleinheit

	Kanton A: Schuleinheit(en) mit* ...	Kanton B: Schuleinheit(en) mit ...
Gruppe 1	1483 Schüler/-innen	963 Schüler/-innen
Gruppe 2	786 Schüler/-innen	429–492 Schüler/-innen
Gruppe 3	366–578 Schüler/-innen	237–413 Schüler/-innen
Gruppe 4	46–282 Schüler/-innen	49–233 Schüler/-innen

Anmerkung: *Die Ziffern bezeichnen die Anzahl Schüler/-innen der Schuleinheiten mit der grössten und der geringsten Schülerpopulation der jeweiligen Stichprobengruppe.

Innerhalb einer Gruppe wurde die Priorisierung der Anfragen bei den Schulleitungen aufgrund der Beschreibung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeiten auf der Homepage der jeweiligen Schule sowie aufgrund allfälliger Hinweise auf Studierende, die an der Schule ein Praktikum absolvieren, vorgenommen. An einer Schule wurden die Studierenden zum Beispiel im Quartalsbrief begrüsst und gleichzeitig wurde ihre Anwesenheit kommuniziert. Die Leitfragen zur Analyse der Homepages lehnten sich an ausgewählte Vorgaben für das schulische Qualitätsmanagement im Kanton Appenzell Ausserrhoden (2013, S. 13) beziehungsweise Thurgau (vgl. 2007c) an (vgl. Kap. 3.2.2):

- Sind strategische Zielsetzungen (Leitbild, Q-Ansprüche o.ä.) kommuniziert?
- Inwiefern werden Aussagen zur Organisations-, Schul- und Unterrichtsentwicklung der Schule gemacht (z.B. Beschreibung eines Entwicklungsschwerpunktes oder einer Entwicklungsplanung)?
- Ist in der Dokumentation ein Verständnis der Schule als lernende Organisation erkennbar (z.B. Erwähnung eines Qualitätsmanagement-Zirkels)?
- Inwiefern werden Elemente der individuellen Qualitätsentwicklung erwähnt?
- Werden Evaluationsergebnisse und / oder Ableitungen von internen oder externen Evaluationen kommuniziert?

Die in Stufe zwei ermittelte Priorisierung der Anfragen innerhalb einer Stichprobengruppe führt zur dritten Stufe und damit zur Begründung, weshalb die Rolle der Schulleitung und die Rolle der Praxislehrpersonen genauer untersucht und entsprechend weshalb Schulleitende und Praxislehrpersonen befragt werden.

3. Stufe: Auswahl der Schulleitungen und der Praxislehrpersonen

Die Anfrage der Schulleitenden sowie der Praxislehrperson erfolgte mittels Mail an die Schulleitung (siehe Anhang C1 und Anhang C2). War sie mit einer Befragung einverstanden, stellte sie den Kontakt zu einer Praxislehrperson in ihrem Team für die Teilnahme am Interview her. An einer Schule war die Schulleitung, jedoch keine Praxislehrperson bereit, ein Interview zu geben.

Der Entscheid, in der vorliegenden Forschungsarbeit die Praxislehrpersonen und Schulleitenden zu befragen, lässt sich für die Praxislehrpersonen mit ihrer Bedeutung für das Lernen der Studierenden in den Praktika (vgl. Kap. 4) und für die Schulleitung mit ihrer Bedeutung für die Gestaltung und Qualität der Schule (vgl. Kapitel 3.3.2) darlegen.

5.3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe wird nachfolgend einzig anhand der Grösse der Schuleinheit (vgl. Kap. 5.3.1) beschrieben (vgl. Tab. 12). Aus der Übersicht geht hervor, dass sich in einer einzelnen Schule lediglich die Schulleitung, jedoch keine Praxislehrperson für eine Befragung zur Verfügung stellte (vgl. Kap. 5.3.1). Zudem wird deutlich, dass nicht alle Anfragen positiv beantwortet wurden und deshalb aus einzelnen Gruppen lediglich eine Schule zur Mitwirkung bereit war. Dies konnte mit der Bereitschaft von Schulen aus anderen Gruppen anzahlmässig kompensiert werden.

Tab. 12: Beschreibung der Stichproben anhand von Grössenangaben zur Schuleinheit

Schule	Praxislehrperson	Schulleitung	Befragungsgruppe (Anzahl Schülerinnen, Schüler)
Schule 1	PL 1	SL 1	Gruppe 4 (282)
Schule 2	PL 2	SL 2	Gruppe 4 (203)
Schule 3	PL 3	SL 3	Gruppe 3 (446)
Schule 4	PL 4	SL 4	Gruppe 2 (916)
Schule 5	PL 5	SL 5	Gruppe 3 (280)
Schule 6	PL 6	SL 6	Gruppe 1 (963)
Schule 7	PL 7	SL 7	Gruppe 3 (355)
Schule 8	PL 8	SL 8	Gruppe 2 (429)
Schule 9	---	SL 9	Gruppe 4 (223)

Da es aufgrund der theoretischen und konzeptuellen Ausgangslage keinen plausiblen Grund für eine explizite Unterscheidung der Kantonszugehörigkeit der Schulen gibt, wird darauf verzichtet. Diese Massnahme unterstützt zudem die zugesicherte anonyme Verwendung der erhobenen Daten. Weiter wird das spekulative Herstellen von Bezügen zwischen einzelnen Aussagen und Praxiskonzepten bestimmter Pädagogischer Hochschulen erschwert, was insofern wünschenswert ist, als es wie erwähnt nicht um eine Evaluation der Praxiskonzepte dieser Pädagogischen Hochschulen geht.

Die bei der Ziehung der Stichprobe ebenfalls relevanten Schulentwicklungsmerkmale der Einzelschulen werden in den Ergebnissen (vgl. Kap. 6) anhand der Auskunft der Schulmitglieder dargelegt. Die Anforderungen, die an die Praxislehrpersonen als Lehrpersonen sowie an die Schulleitungen bezüglich des Postulats der Schule als lernender Organisation gestellt werden, sind in den Kapiteln 3.3.3 (Lehrpersonen) sowie 3.3.4 (Schulleitungen) beschrieben.

5.4 Erhebungsinstrument, Datenerhebung und Datenaufbereitung

Nachfolgend wird die Konstruktion des Erhebungsinstruments erläutert (Kap. 5.4.1) und es wird auf die Umstände der Datenerhebung eingegangen (Kap. 5.4.2). Zudem wird die Art und Weise der Aufbereitung der Daten beschrieben (Kap. 5.4.3).

5.4.1 Erhebungsinstrument

Die Methodenwahl für die Datenerhebung und damit auch die Wahl des Erhebungsinstrumentes hängt vom Erkenntnisinteresse und vom Forschungsgegenstand ab. Die in Kapitel 5.2 beschriebenen Anforderungen an die Gestaltung des empirischen Vorgehens machen deutlich, dass die Befragten als reflektierende Praktiker (Schön, 1983) und als Experten in dem von ihnen repräsentierten Funktionskontext (Mey & Mruck, 2010, S. 427) befragt werden. Das Erkenntnisinteresse und das Untersuchungsdesign verlangen nach einem Instrument, das den Befragten erlaubt, auf Erfahrungen Bezug nehmen zu können, Situationen zu analysieren und alternative Szenarien entwickeln zu können. Im Rahmen der Befragung der Schulleitungen ist die Besprechung von Thesen vorgesehen (vgl. Kap. 5.2.3). Diese Anforderungen lassen sich mit einer Mischform zwischen narrativen und strukturierten Interviews umsetzen, wobei daraus nicht folgt, dass halbstrukturierte Interviews nach Groeben & Scheele (2000) geführt wurden. Die von Helfferich (2011, S. 179) beschriebene Mischform eignet sich grundsätzlich, wenn „einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden

Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll“.

Aufgrund der unterschiedlichen Adressaten (Experten im Funktionszusammenhang) und der unterschiedlichen Funktionen der Interviews mit den Praxislehrpersonen und den Schulleitenden im Untersuchungsdesign wurde für die Befragung der Praxislehrpersonen (vgl. Tab. 13) und der Schulleitenden (vgl. Tab. 14) je ein anderer Leitfaden verwendet. Bei der Entwicklung der Leitfäden wurden die bei Helfferich (vgl. 2011, S. 180–189) aufgeführten Anforderungen an die Leitfadengestaltung berücksichtigt: Die Leitfadenkonstruktion ging je von einem „Leitfaden-Rohling“ (siehe Anhang D1 und Anhang D2) aus, der thematisch eng an die Schlussfolgerungen zu den theoretischen Ausführungen (vgl. Kap. 2.4, Kap. 3.4 und Kap. 4.4) sowie an die Fragestellungen (vgl. Kap. 5.1) angebunden ist. Die Gliederung der „Leitfaden-Rohlinge“ in die Themenschwerpunkte 1–3 verdeutlicht dies. Darauf basierend wurde eine Ordnung („Sortieren“) der Fragen in der Ablaufstruktur sowie eine Gliederung der Fragen nach Erzählaufforderungen und zugeordneten Fragen zu Befragungsbündeln („Subsumieren“) vorgenommen. Dies erfolgte mit dem Ziel, eine Differenzierung der Fragen nach ihrem Rang (z.B. erzählgenerierende Einstiegsfragen, Verbindlichkeit und inhaltliche Steuerung) zu erwirken. Damit wird der von Helfferich geforderte Anspruch an einen komplexen Aufbau des Leitfadens eingelöst (2011, S. 181). Der ebenfalls bei Helfferich (ebd.) beschriebene Anspruch, dass die Komposition des Leitfadens dem „natürlichen“ Erinnerungs- oder Argumentationsfluss folgen soll, korrespondiert mit dem in Kapitel 5.2 beschriebenen Anspruch, die Erfahrungen der Befragten mit der berufspraktischen Ausbildung an ihrer Schule aufzunehmen. Deshalb war in den Interviewleitfäden als Memo vermerkt, die Befragten jeweils zu Beginn des Interviews und je nach Verlauf auch während der Befragung aufzufordern, zu den einzelnen Themenbereichen Bewährtes, Schwierigkeiten, Wünsche und Möglichkeiten einzubringen. Die auf diese Weise konzeptualisierten Fragen und das skizzierte Vorgehen wurden für die Befragung auf Karten festgehalten.

Tab. 13: Übersicht über den Aufbau der Praxislehrpersonen-Befragung

Themenbereiche	Einstiegsfrage pro Befragungsbündel mit Stichworten
Thematischer Einstieg	<p>Welche Bedeutung hat es für Sie, PL zu sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie PL geworden? – Verhältnis der Aufgaben als PL und Lehrperson (LP) – Aufgabenklärung mit wem?
Themenbereiche	Einstiegsfrage pro Befragungsbündel mit Stichworten (Fortsetzung)
Zur Gestaltung der Praxisausbildung und zu den Rollen und Aufgaben von Praxislehrpersonen: Erfahrungen erfragen, reflektieren	<p>Wenn Sie wissen, wer zu Ihnen ins Praktikum kommt: Wie läuft es dann ab?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informationen und Kontaktaufnahmen – Einführung der Studierenden in der Klasse und / oder an der Schule <p>Worauf legen Sie Wert bei der Arbeit mit den Studierenden?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kompetenzen, die in den Praktika besonders gut erlernt werden können? – Ableitungen für die Gestaltung der Rollen und Aufgaben? <p>Welche Bedeutung hat das Team bei der Gestaltung von Praktika und bei der Gestaltung ihrer Arbeit als PL?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was, wenn eine PL krank wird? – Verhältnis zwischen Aufgabe als PL und anderen Mandaten an der Schule? <p>Wie schätzen Sie die heutige Praxis ein: Was erfahren die Studierenden in den Praktika von den Schulentwicklungsarbeiten an ihrer Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bewertung? <p>Welche Bedeutung hat die SL bei der Gestaltung von Praktika?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Funktion / Rolle der SL in der Praxisausbildung aus Sicht der PL?
Weiterentwicklung der Praktika	<p>Was würde sich Ihrer Ansicht nach ändern, wenn die Praxisausbildung zu einem integralen Teil der Schule wird?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beteiligung der Studierenden an der Unterrichtsentwicklung? – Beteiligung der Studierenden an der Teamarbeit? – Dauer des Praktikums? – Gegenseitige Bezugnahme von individuellem und institutionellem Lernen (PL und Studierende) – Weitere Änderungen?
Abschluss des Interviews	Möchten Sie etwas zum Gespräch ergänzen?

Der Leitfaden für die Befragung der Schulleitenden (vgl. Tab. 14) wurde gemäss Untersuchungsdesign im Anschluss an eine erste Auswertung der Daten aus den Praxislehrpersonen-

Befragungen entwickelt. Dem Erkenntnisinteresse (vgl. Kap. 5.1.3) folgend, wurden die Schulleitenden entsprechend ihrer Aufgaben an der lernenden Schule (vgl. Kap. 3.3.2) befragt.

Tab. 14: Übersicht über den Aufbau der Schulleitenden-Befragung

Themenbereiche	Einstiegsfrage pro Befragungsbündel mit Stichworten
Thematischer Einstieg	<p>Wodurch zeichnet sich „Ihre“ Schule als Organisation aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mitarbeitende, Projekte, Entwicklungsarbeiten, Akzente im Leitbild – Grösse, Organisationsstruktur etc.
Zur Gestaltung der Praxisausbildung: Erfahrungen erfragen, reflektieren	<p>Welche Bedeutung hat die berufspraktische Ausbildung für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gewinne, Herausforderungen, Belastungen? – Bezüge zwischen Schulalltag und berufspraktische Ausbildung? – Potenzial für Steigerung des Gewinns, Minimierung der Belastungen? <p>Zentrale Bereiche der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der PH</p> <ul style="list-style-type: none"> – Absprachen, Verbindlichkeiten, Planungssicherheit, Erwartungen etc. <p>Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Thesen 1 – 3 zur Besprechung vorlegen (Thesen s.u.) – Erwartungen an die Rolle der Praxislehrperson an der Schule? – Bedeutung These 3 für Organisation? <p>Aufgaben und Rollen der Schulleitung mit den Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Veränderung der Führungsaufgabe durch berufspraktische Ausbildung – These 4: Zustimmung, Ablehnung, Erfahrungen? – Art und Weise der Kontakte zwischen Schulleitung und Studierenden an der Schule? – Bilder der Studierenden von der Funktion und den Aufgaben der Schulleitung an der Schule? – Bedarf für Veränderungen? <p>Professionalität und Praxisausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aspekte / Kompetenzen, die die Studierenden im Praktikum lernen können, die der Schulleitung besonders wichtig sind.
Weiterentwicklung der Praktika	<p>Möglichkeiten für Gestaltung von Praktika an der Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernfelder? Dauer? – Bedeutung für die Schule, das Team, die Führung
Abschluss des Interviews	<ul style="list-style-type: none"> – Möchten Sie etwas zum Gespräch ergänzen? – Was war Ihre Motivation, am Gespräch teilzunehmen?

In der Befragung der Schulleitenden kamen vier aus den Interviews mit den Praxislehrpersonen abgeleiteten Thesen zum Einsatz (siehe Anhang E). Sie wurden den Schulleitenden auf Karten vorgelegt.

5.4.2 Datenerhebung

Für die methodische Bearbeitung des Erkenntnisinteresses wurden ausschliesslich sprachliche Daten verwendet, die in insgesamt 17 Interviews (vgl. Kap. 5.3) erhoben wurden.

Gemäss Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 5.2.3) wurden die acht Interviews mit den Praxislehrpersonen in einer ersten Staffel aufgenommen. Sie dauerte vom 05. Dezember 2014 bis zum 28. Januar 2015. Mit Ausnahme eines Interviews, das in der Cafeteria der Zentralbibliothek Zürich stattfand, wurden alle Interviews mit den Praxislehrpersonen in ihren Schulzimmern durchgeführt. Im Durchschnitt dauerten die Interviews mit den Praxislehrpersonen 54 Minuten. Das kürzeste Interview war nach 40 Minuten und das längste Interview nach einer Stunde und sieben Minuten abgeschlossen. An einem der acht Interviews mit Praxislehrpersonen nahmen gleichzeitig zwei Praxislehrpersonen und an einem weiteren Interview drei Praxislehrpersonen teil. Die Erweiterung des Kreises der Befragten kam auf Initiative dieser Praxislehrpersonen und weitgehend aufgrund ihres Interesses an der Thematik zustande. Die hierbei erhobenen Daten wurden trotz der Beteiligung mehrerer Personen als *ein* einzelner Befragungsanlass transkribiert und weiter ausgewertet. Wenn also mehrere Personen in einem Interview anwesend waren, wurden deren Sichtweisen nicht weiter differenziert.

Die neun Schulleitungsinterviews fanden vom 27. Februar 2015 bis zum 30. März 2015 statt. Die Schulleitungen ermöglichten die Befragung in ihrem Büro oder in einem Sitzungsraum. Die Interviews mit den Schulleitenden umfassten im Durchschnitt 61 Minuten, wobei das kürzeste Interview 50 Minuten und das längste eine Stunde und 15 Minuten dauerte.

Die Interviews wurden allesamt von der Autorin der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Es sind keine nennenswerten Störungen der Interviews zu verzeichnen. Der vertrauliche Umgang mit den Daten wurde den Teilnehmenden bereits bei der Anfrage zugesichert. Das Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews erfolgte jeweils mündlich vor der Befragung. Die Interviews wurden mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet.

Aufgrund der Wahrnehmungen der Interviewerin sowie aufgrund der Rückmeldungen der Befragten lässt sich sagen, dass die Interviews in einer angenehmen Atmosphäre stattfanden.

Die Befragten zeigten Interesse an der Thematik. Sie liessen sich weitgehend, wenn auch mit erkennbaren graduellen Unterschieden, auf das Vorgehen ein, über neue Gestaltungsmöglichkeiten für die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule nachzudenken und dabei insbesondere auch die Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und des Teams zu reflektieren.

Das je erste Interview der Praxislehrpersonen und Schulleitenden in beiden fokussierten Kantonen (Kap. 5.3) war den Befragten als Pretest mit anschliessender Reflexion des Befragungsinstruments und des Befragungsablaufs angekündigt worden. Eine Schulleitung regte nach dem Interview an, den Befragten noch mehr Zeit für die Darlegung eigener Erfahrungen und Einschätzungen zu geben. Zudem gab sie die Empfehlung ab, eine These noch pointierter zu formulieren. Da die Erhebungsinstrumente daraufhin aber nicht grundlegend angepasst werden mussten, wurden alle durchgeführten Interviews vollumfänglich in die Datenauswertung einbezogen.

5.4.3 Datenaufbereitung

Da die Transkription kein vollständiges Abbild der aufgezeichneten Situation liefert, gilt es den notwendigen Grad der Reduktion zu bestimmen (vgl. Dresing & Pehl, 2010, S. 724). Diese Reduktion erfolgt in Bezug zum Erkenntnisinteresse, da die Art und Weise der Reduktion bereits eine Funktion der wissenschaftlichen Fragestellung darstellt (vgl. Dittmar, 2004, S. 51). Die aufgezeichneten Interviews wurden als geglättete Transkripte (Roos & Leutwyler, 2011, S. 175) verschriftlicht. Der Entscheid zu diesem Abstraktionsgrad wurde aufgrund des primär inhaltlich ausgerichteten Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit gefällt. Das Fokussieren der inhaltlich-textliche Ebene korrespondiert denn auch mit der geplanten inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Kap. 5.5). Geglättete Transkripte weisen die folgenden Merkmale auf: „Grundsätzlich wird Wort für Wort niedergeschrieben, allerdings werden abgebrochene Sätze, umständliche Wendungen, Seufzer, Stammelnen und Ähnliches ausgemerzt“ (ebd., S. 175). Die folgenden Transkriptionsregeln unterstützen das Erreichen dieser angestrebten Transkriptionsqualität (vgl. Kuckartz, 2010, S. 44):

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert. Da die Interviews in Deutschschweizer Dialektsprache geführt wurden, erfolgt bei der Transkription also eine Übersetzung in die Standardsprache.

- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch annähert.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Bei Sprecherwechsel werden Absätze und Zeitangaben gesetzt. Absätze der interviewenden Person wie der befragte(n) Person(en) werden durch ein eindeutiges Kürzel gekennzeichnet.

Die erhobenen Interviewdaten wurden von drei Studentinnen einer Fachhochschule, Abteilung angewandte Linguistik, und einer ausgebildeten Lehrperson, die gleichzeitig wissenschaftliche Mitarbeiterin einer Pädagogischen Hochschule ist, transkribiert. Im Dienste der Qualitätssicherung der Transkripte erhielten die Transkribentinnen zu Beginn ihrer Arbeit das Beispiel eines geglätteten Transkripts aus einem früheren Forschungsprojekt. Zudem wurden sie aufgefordert, die ersten zwei bis drei Seiten des ersten Transkripts der Autorin zur Begutachtung vorzulegen und Unsicherheiten zu markieren. Darauf basierend erfolgten präzisierende Absprachen. Da die mit einer Transkription verbundene erste Interpretation des Datenmaterials mit einer Fremdtranskription eher kontrolliert werden kann als wenn der gesamte Prozess der Datenauswertung durch dieselbe Person erfolgt (Kruse, 2014) und weil eine Fremdtranskription als zeitökonomischer einzuschätzen ist, lässt sich eine Vergabe der Transkription inhaltlich wie ökonomisch begründen.

5.5 Datenauswertung

Wenn nachfolgend die methodischen Schritte der Datenauswertung dargelegt werden, so erfolgt dies mit dem Ziel, das Verfahren von den transkribierten Interviewdaten bis hin zum Ergebniskapitel (vgl. Kap. 6) nachvollziehbar darzulegen. Zuerst wird deshalb die Inhaltsanalyse als gewählte Auswertungsmethode begründet und beschrieben (vgl. Kap. 5.5.1). Im Anschluss daran wird konkret auf die Entwicklung des Kategoriensystems und den Prozess des Codierens eingegangen (vgl. Kap. 5.5.2).

5.5.1 Auswertungsmethode

Das inhaltsanalytische Vorgehen eignet sich für die hier beschriebene Datenauswertung, weil manifeste Kommunikationsinhalte im Zentrum des Interesses stehen (Zierer, Speck &

Moschner, 2013). Mit der Inhaltsanalyse – oder präziser mit der kategoriengeleiteten Textanalyse (Mayring, 2015, S. 13) – kann das Ziel verfolgt werden, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, fixierte Kommunikation zu analysieren und dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorzugehen (vgl. ebd.). Den Kategorien kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Schreier (vgl. 2014, S. 3) bezeichnet die Kategorienorientierung als zentrales Definitionsmerkmal der Inhaltsanalyse und als Differenzierungskriterium gegenüber anderen qualitativen Auswertungsverfahren. Die Entwicklung und Anwendung der Kategorien variiert je nach gewähltem Verfahren beziehungsweise der gewählten Technik (Kuckartz, 2005, S. 61; Schreier, 2014, S. 4 f.). In der vorliegenden Arbeit wird auf Mayring (2015, S. 67) Bezug genommen, der die folgenden drei Analysetechniken unterscheidet: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Nachfolgend sind die zusammenfassenden und strukturierenden Verfahren von Interesse, weshalb sie genauer erläutert werden.

Bei der zusammenfassenden Analysetechnik differenziert Mayring zwischen dem eigentlichen regelgeleiteten Prozess der Zusammenfassung und der induktiven Kategorienbildung. Die zusammenfassenden Verfahren ermöglichen, das Material so zu reduzieren und zu abstrahieren, dass die zentralen Inhalte erhalten bleiben und zugleich ein überschaubarer Corpus entwickelt wird, in welchem das Grundmaterial noch erkennbar ist (vgl. ebd., S. 67, 69–90). Die induktive Generierung von Kriterien setzt bei den theoretischen Grundlagen und der Fragestellung der Analyse an. Mit dieser Ausrichtung wird das Material durchgearbeitet, passende Stellen werden textnah als Kategorie bezeichnet und ins System aufgenommen. Die Revision des Kategoriensystems erfolgt nach 10–50% des Materials. Danach kommt es zum endgültigen Materialdurchgang und zur Interpretation und Analyse (vgl. ebd., S. 86 f.).

Die strukturierende Technik wird von Mayring als zentral hervorgehoben. Die Kategorien werden in diesem Verfahren deduktiv entwickelt, das heißt aufgrund der Fragestellung und theoriegeleitet begründet und an das Material herangetragen. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen werden dabei genau bestimmt (vgl. ebd., S. 97) und die differenzierten Dimensionen in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Damit wird das Ziel verfolgt, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. ebd., S. 67). Für die Anwendung und Weiterentwicklung des Ka-

tegoriensystems werden die Kategorien definiert und es werden Ankerbeispiele sowie Kodierregeln beschrieben. Die Orientierung der Inhaltsanalyse an den Gütekriterien der Validität und Reliabilität ist auf ein nachvollziehbar ausgearbeitetes Kategoriensystem angewiesen (vgl. Schreier, 2014, S. 3): Da die Anwendung der Kriterien interpretativ erfolgt, müssen die Explikationen zu den Kategorien ein hohes „intersubjektiv-konsensuales“ Textverständnis ermöglichen. Werden mit dem Kategoriensystem die wesentlichen Bedeutungsaspekte des Materials erfasst, steht dies im Dienst der Validität. Hierzu sind auch induktive Prozesse nötig (ebd.).

Bevor an die Entwicklung des Kategoriensystems und die konkrete Analysearbeit eingegangen wird, wird zuerst noch auf den Ausgangspunkt einer Inhaltsanalyse eingegangen. Die Systematik der Analyse beginnt nach Mayring (vgl. 2015, S. 54) bei der exakten Analyse des Ausgangsmaterials. Hierzu gehören die drei Analyseschritte der Festlegung des Materials (Stichprobe), der Analyse der Entstehungssituation der Daten sowie der formalen Charakterisierung des Materials (Transkript). Für die vorliegende Arbeit sei hierfür auf die Kap. 5.3 und 05.4 verwiesen.

5.5.2 Kategoriensystem und Datenanalyse

Die Entwicklung des Kategoriensystems für die vorliegende Arbeit setzte bei den in den Kapiteln 2.4 und 5.1 beschriebenen und begründeten Forschungsinteressen an. Die deduktiv entwickelten Kategorien sind nachfolgend mit einem „d“ und die induktiv entwickelten Kategorien mit einem „i“ gekennzeichnet (vgl. Tab. 15). Die Fassung für den endgültigen Materialdurchgang (vgl. Mayring, 2015, 86 f.) wurde in einem iterativen Prozess entwickelt, indem die bei Mayring (ebd.) beschriebenen Kreisbewegungen mehrfach durchlaufen wurden. Dieses Vorgehen dient dem Anspruch, das Kategoriensystem möglichst valide zu entwickeln, so dass damit die für das Erkenntnisinteresse wesentlichen Bedeutungsaspekte des Materials erfasst werden können (vgl. Schreier, 2014, S. 3). Zur Entwicklung des vorliegenden Kategoriensystems gehörte deshalb auch die Besprechung der im Prozess aufgekommenen Fragen mit einer Fachperson.

In der nachfolgenden Übersicht über das Kategoriensystem (vgl. Tab. 15) sind die Hauptkategorien erfasst. Das vollständige Kategoriensystem mit den weiteren Kategorien auf einer tieferen Ebene sowie den Definitionen und Ankerbeispielen befindet sich im Anhang F. Die Überschriften zu den drei verwendeten Kategoriengruppen wurden nicht als eigenständige Codes

verwendet. Die Analyse der Daten aus den Praxislehrpersonen-Befragungen und der Schulleitungsbefragungen erfolgte mit demselben Kategoriensystem.

Tab. 15: Übersicht über das Kategoriensystem mit Kategorien auf den obersten beiden Hierarchieebenen

Kategorie		Inhalt
1.	<i>Organisation- Umweltbeziehungen: Praktika als Teil der professionsrelevanten Interaktionen PH – Schule</i>	
1.1d*	Organisation – Umwelt	Aussagen zum Verhältnis der beiden Organisationen.
1.2d	Mitgliedschaften	Aussagen zu Mitgliedschaften in Praktika, ihre Gestaltung und Bewertung.
1.3d	Kooperation	Aussagen Art zur Kooperation zwischen der Einzelschule und der PH.
2.	<i>Schuler als LO**: Lernende Schule als Lernort zukünftiger Lehrpersonen</i>	
2.1d	Merkmale der Schule	Aussagen zu den organisationalen Kernbereichen Strategie, Struktur, Kultur und Bezüge zur berufspraktischen Ausbildung.
2.2d	UE – PE – OE***	Aussagen zum Verhältnis von Unterrichtsentwicklung – Personalentwicklung und Organisationsentwicklung und deren Bezügen zur berufspr. Ausbildung.
2.3d	Team: Eckpfeiler der LO	Aussagen zu Teams als elementare Lerneinheit von Organisationen und Bezüge zur berufspraktischen Ausbildung.
2.4d	Gewinn	Aussagen zum Lerngewinn der Studierenden in den Praktika und zum Gewinn für die Schule.
3.	<i>Individuum – Interaktion – Deutung: Interpretation der Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und Schulleitenden an der Schule als lernender Organisation.</i>	
3.1d	Rollen und Aufgaben Praxislehrpersonen	Aussagen zu den Rollen und Aufgaben der Praxislehrperson im Praktikum.
3.2d	Rollen und Aufgaben Schulleitung	Aussagen zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitung im Praktikum.
3.3i	Rollengestaltung Studierende	Aussagen zur Rolle der Studierenden während der berufspraktischen Ausbildung an der Schule.
3.4i	Selbstverständnis Schule	Aussagen zur Funktion der Schule für die PH.

Anmerkung: *Die Buchstaben „d“ und „i“ stehen für die Art und Weise der Gewinnung der Kategorie: Mit „d“ wird darauf hingewiesen, dass die Kategorie deduktiv gewonnen wurde, der Buchstabe „i“ steht für die induktive Generierung der Kategorie aus dem Text. ** Das Akronym „LO“ steht für „lernende Organisation“. *** „UE – PE – OE“ steht für „Unterrichtsentwicklung – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung“.

Hinsichtlich der Entwicklung des Kategoriensystems lassen sich die beiden bedeutendsten iterativen Prozesse wie folgt beschreiben:

- Eine ursprünglich deduktiv entwickelte Kategoriengruppe zum Zugang der Praxisausbildung als Geschehen im „third space“ (vgl. z.B. Bhabha, 2000; Christoforatou, 2011; Jakobsson, 2008; Whitchurch, 2010; Zeichner, 2010) wurde aufgelöst. Die theoretisch begründete Absicht passte nicht zu den Daten. Damit wurde auch die theoretische Auseinandersetzung mit der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung im “third space“ fallen gelassen.
- Im Verlauf der Entwicklung des Kategoriensystems wurde deutlich, dass der als separates Themenfeld gedachte Bereich des individuellen und institutionellen Lernens sowie dessen Kopplung aus inhaltlichen und logischen Gründen in den zweiten Bereich (Schule als lernende Organisation) integriert werden muss. Auch diese Änderung hatte Rückwirkungen auf die Gliederung des Theorieteils, die von einer vierteiligen Struktur zu einer dreiteiligen reduziert wurde.

Die aufbereiteten Daten (vgl. Kap. 5.4.3) wurden für die vorliegende Arbeit unter Verwendung der Software MAXQDA (2017) analysiert. Bei der Codierung der Textstellen wurden sowohl Satzteile, Sätze als auch ganze Abschnitte, nicht aber einzelne Wörter markiert. Es wurden Mehrfachcodierungen vorgenommen, weil davon ausgegangen wird, dass Aussagen mehrere Aspekte enthalten können und diese in die Analysearbeit einfließen sollen.

6 Ergebnisse

Die Grobstruktur der Hauptkapitel von Kapitel 6 folgt der inhaltlichen Gliederung der Thesen aus Kapitel 2.4. Die inhaltliche Struktur der drei Kapitel ist datenbasiert. Dieses Vorgehen führt dazu, dass zentrale Themenbereiche des Erkenntnisinteresses, insbesondere die verschiedenen Facetten der Aufgabenbereiche von Praxislehrpersonen und Schulleitenden, in mehreren Kapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. In Kapitel 6.1 interessieren die Aufgaben- und die Rollengestaltung an den Organisationsgrenzen zwischen der PH und der Einzelschule. Aussagen der befragten Schulleitenden und Praxislehrpersonen zur Einzelschule als Lernort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden sich in Kapitel 6.2. Das dritte Unterkapitel, Kapitel 6.3, fokussiert die Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden in spezifischer Weise. In Kapitel 6.4 werden schliesslich Schlussfolgerungen gezogen.

6.1 Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung

Die theoretischen Grundlagenkapitel der vorliegenden Arbeit folgen mehrheitlich den Zugängen der organisationstheoretischen Struktur- und Handlungstheorien. Diese werden im Sinne des St. Galler Schulmodells (Capaul & Seitz, 2011) (vgl. Kap. 2.3.2) integrativ verstanden. Die Auseinandersetzung mit den in Kapitel 6.1 fokussierten Organisationsgrenzen erfolgt in diesem Verständnis. Aus handlungstheoretischer Sicht sind diese Grenzen nicht per se gegeben, bilden aber ein zentrales konstituierendes Merkmal von Organisationen und die Nahtstelle zur Umwelt beziehungsweise zu anderen Organisationen. Die Zugänge zur Organisation und damit die Konstituierung der Organisationsgrenzen der Einzelschule zeigen sich in Gestaltungsmerkmalen der berufspraktischen Ausbildung, insbesondere in der Art und Weise, wie die PH die Einzelschule adressiert, und in deren koordinierenden Arbeiten (Kap. 6.1.1) sowie in der Konstruktion von Mitgliedschaft in der Praxisausbildung (Kap. 6.1.2). Die Betrachtung der Kooperation der PH und der Einzelschule erfolgt in Kapitel 6.1.3 hinsichtlich der inhaltlichen Ressourcen, der Aufträge und der Kooperationsbedingungen. In Kapitel 6.1.4 werden abschliessend die zentralen Aussagen von Kapitel 6.1 aufgeführt.

6.1.1 Koordinierende Arbeiten zwischen PH und Schule zur Installierung von Praktika

Wie erfolgen die Koordinationsarbeiten zur Implementierung von Praktika innerhalb der Schule und über die Organisationsgrenzen hinweg? Da nicht von linearen, technokratischen

Zusammenhängen zwischen den Ansprüchen, Interessen und Anliegen der Umwelt und den Strukturen an der Schule ausgegangen werden kann (vgl. Gairing, 2008, S. 5), kommt aus theoretischer Sicht jener Person, welche die Arbeiten für die Praxisausbildung koordiniert, eine gestaltende Rolle und damit ein besonderes Interesse zu. In den Erläuterungen der Befragten zeigt sich, dass bei der Initiierung von Praktika innerhalb der Schule und über die Organisationsgrenzen hinweg Schulleitende, eine Teamleitung sowie Praxislehrpersonen koordinierend agieren (Kap. 6.1.1.1).³² Bei der Initiierung beziehungsweise Übernahme von Praktika kommt den Entscheidungsspielräumen Bedeutung zu (Kap. 6.1.1.2).

6.1.1.1 Schulleitende und Praxislehrpersonen als koordinierende Personen

Die Art und Weise der Kontaktaufnahmen zwischen den PH und den Einzelschulen ist unterschiedlich gestaltet. Die Antworten der Befragten zeigen, dass die Kontaktaufnahme nicht nur in beide Richtungen erfolgen kann, sondern dass auch zwei Arten von Kontaktaufnahme zu unterscheiden sind:

- a) Kontaktaufnahmen zwecks Ausbildung zur Praxislehrperson und
- b) Kontaktaufnahmen zur Übernahme eines Praktikums.

Ad a) Für die Anmeldung zur Ausbildung als Praxislehrperson haben die befragten Praxislehrpersonen von sich aus mit der PH Kontakt aufgenommen (vgl. PL 1, 29). Vereinzelt und bezogen auf das alte LLB-System wird von direkten Anfragen der LLB-Institution (beziehungsweise von deren Vorgängerinstitution, vgl. PL 6, 35) auf Empfehlung des Schulinspektorats berichtet (vgl. PL 4, 71).

Ad b) Die jährliche Anfrage der PH zur Übernahme eines Praktikums richtet sie meist direkt an die Praxislehrpersonen (vgl. PL 1, 69; PL 3, 114; PL 2, 31; PL 5, 17; PL 6, 41; PL 8, 129). Zwei Schulleitende berichten von einer Anfrage, die vor der PH direkt an sie gerichtet worden sei (vgl. SL 5, 15; SL 6, 55), eine Schulleitungsperson ist lediglich direkte Ansprechperson, wenn die PH kurzfristig noch Praxislehrpersonen braucht (vgl. SL 3, 79), und eine weitere berichtet, dass sie der PH auf deren Wunsch hin eine Empfehlungsliste mit Namen von Praxislehrperso-

³² Nachfolgend werden die Antworten zur Schulleitung und zu den Praxislehrpersonen, nicht aber zur Teamleitung ausgeführt, da zur Teamleitung lediglich eine Aussage vorliegt. Eine Praxislehrperson erwähnte, dass sie von der Teamleitung dazu animiert worden sei, sich für die Ausbildung zur Praxislehrperson anzumelden (vgl. PL 1, 21).

nen weitergebe (vgl. SL 5, 15). Eine andere Schulleitungsperson, an deren Schule die Praxislehrpersonen direkt angefragt werden, weist auf die direkte darauf hin, dass die Funktion der Schulleitung an der Schule die direkte Anfrage der PH an die Schulleitung implizieren würde (vgl., SL 2, 96).

6.1.1.2 Entscheidungsbereiche der koordinierenden Personen und Herausforderungen

Bei den organisationsinternen Absprachen, von denen die Praxislehrpersonen im Zusammenhang mit der Anfrage der PH berichten, geht es primär um das Einholen des Einverständnisses bei der Schulleitung (vgl. PL 1, 89; PL 3, 114; PL 8, 128) sowie um Entscheidungsprozesse und koordinierende Arbeiten, die zur konkreten Installierung und Ausgestaltung der Praktika an den Einzelschulen nötig sind:

- vorgängige Absprachen mit der Stellenpartnerin (vgl. PL 1, 29/106) sowie
- Klärung im Team, wer welches Praktikum übernimmt, damit die Ausbildungssituation den weiteren Schulbetrieb nicht stört (vgl. PL 3, 116).

Weitere, von den Befragten erwähnte Koordinationsarbeiten beziehen sich auf Situationen in der Zeit der Durchführung von Praktika.

Der Schulleitung kommen die Entscheidungs- und Mitsprachemöglichkeiten im Prinzip aufgrund ihrer Personalführungsverantwortung zu (vgl. auch Kap. 6.1.1.1). Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese im Bereich der Installierung von Praktika wenig institutionalisiert ist: Eine Schulleitungsperson berichtet von ihrer Mitsprachemöglichkeit bei einer Anfrage zur Ausbildung als Praxislehrperson (vgl. SL 6, 78), eine andere von der Besprechung der Gesamtbelastung mit einer Lehrperson vor der Übernahme eines Praktikums (vgl. SL 9, 36). Der jährliche Entscheid zur Übernahme eines Praktikums stehe den Lehrpersonen prinzipiell frei (vgl. SL 6, 78). Die mit der wenig etablierten Mitsprache der Schulleitenden bei der Anfrage zur Übernahme von Praktika einhergehende Entscheidungsfreiheit der Praxislehrpersonen wird von rund der Hälfte der Schulleitenden begrüsst oder zumindest nicht als Problem betrachtet (vgl. SL 3, 79; SL 4, 83; SL 6, 88; SL 7, 53) (vgl. auch Kap. 6.1.2.1). Andere Schulleitende (SL 2, 98; SL 8, 29) berichten, dass bei den zurzeit etablierten Formen der Anfrage der PH an die Einzelschule nicht geklärte Prozessabläufe oder ungeklärte Funktionen zur Herausforderung werden könnten. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn

- sie nicht in die Rekrutierung der Praxislehrpersonen involviert sind, für die Lehrpersonen ihrer Schule aber dennoch „hinstehen“ müssen und sich auch für die Qualität des Praxisplatzes an ihrer Schule verantwortlich fühlen (vgl. SL 2, 98), oder wenn
- die Begleitung der Studierenden für die Praxislehrpersonen herausfordernd ist und einen Support an der Schule erforderlich macht, die Schulleitung von der PH aber kein Mandat für Arbeiten im Zusammenhang mit den Praktika erhalten hat (vgl. SL 8, 29) (vgl. auch Kap. 6.1.2.2).

Eine dieser beiden Schulleitenden bringt ein, dass eine Klärung der Prozessabläufe und der Funktion der Schulleitung bei der Selektion von Praxislehrpersonen notwendig sei (vgl. SL 2, 140). Die Personalverantwortung der Schulleitung erfordere die Klärung der Verantwortlichkeiten im Bereich der Praxisausbildung (vgl. SL 2, 98).

6.1.2 Mitgliedschaft in der Praxisausbildung

Die Mitgliedschaft zählt zu den konstituierenden Merkmalen von Organisationen (vgl. Esser, 2000, S. 238 f.). Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, unterscheiden sich Organisationen von ihrer Umwelt durch andere Erwartungen und Regeln sowie durch das Bestimmen von Eintritts- und Austrittsbedingungen für ihre Mitglieder. Damit eine Organisation imstande ist, zu handeln, benötigt sie ein Regelwerk zu Entscheidungen sowie Delegationen. Sie kennt die Erwartungen an die Leistungserbringung ihrer Mitglieder und die dafür vorgesehenen Gegenleistungen (vgl. Argyris & Schön, 1999, S. 24; Esser, 2000, S. 238 f.; Tacke, 2004, S. 26).

Die Bedeutung der Mitgliedschaft für die Schule als Organisation und die Handlungsfähigkeit der Beteiligten in den Praktika wird anhand der in den Interviewdaten enthaltenen Aussagen zu den Mitgliedschaftsverhältnissen der Praxislehrpersonen (Kap. 6.1.2.1), der Schulleitenden (Kap. 6.1.2.2) und der Studierenden (Kap. 6.1.2.3) beschrieben. Auf der Basis der Antworten der Befragten lässt sich am meisten zu den Mitgliedschaftsverhältnissen der Praxislehrpersonen und der Studierenden sagen. Obwohl sich die Befragten in den Interviews durchaus auch zur Rolle und zur Funktion der Schulleitung in der Praxisausbildung äusserten, konnten zu den Mitgliedschaftsverhältnissen der Schulleitenden im Kontext der Praxisausbildung deutlich weniger Textstellen codiert werden als für die Praxislehrpersonen und die Studierenden. Die Antworten der Befragten zu den Mitgliedschaftsverhältnissen der Studierenden werden im Sinne eines Gesamtverständnisses von Praktika an der Schule als lernender Organisation in die Ergebnisdarstellung aufgenommen.

6.1.2.1 Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen

Die Praxislehrpersonen übernehmen für die Zeit der Praktika einen wichtigen Aufgabenbereich in der Ausbildung von Studierenden (vgl. Kap. 4.2). Deshalb interessiert, inwiefern sich dadurch ihre Mitgliedschaft an der Einzelschule verändert beziehungsweise inwiefern sie mit der Ausbildungsaufgabe zu Mitgliedern der PH werden. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht dabei die folgende Frage: Welche Aspekte einer Mitgliedschaft zur einen oder anderen Organisation erwähnen Praxislehrpersonen, wenn sie von ihrem Auftrag, Studierende am Lernort Einzelschule auszubilden, berichten? Die befragten Schulleitenden und Praxislehrpersonen machen Aussagen zu den Bereichen:

- a) Bedingungen der Mitarbeit als Praxislehrperson in der berufspraktischen Ausbildung,
- b) Freiwilligkeit der Übernahme eines Praktikums,
- c) Umgang der Praxislehrpersonen mit den wahrgenommenen Ansprüchen und Normen der PH im Rahmen der Praxisausbildung,
- d) Leistungserbringung der Praxislehrpersonen,
- e) Gegenleistung der PH für die Arbeit der Praxislehrperson,
- f) Entscheide der Praxislehrperson für die PH,
- g) situativ unterschiedliche Zugehörigkeit der Praxislehrpersonen sowie
- h) unterschiedliche Mitgliedschaftsverhältnisse von Praxislehrpersonen.

Nachstehend werden die einzelnen Bereiche auf der Basis der Aussagen der Befragten expliziert.

Ad a) Bedingungen der Mitarbeit der Praxislehrperson in der berufspraktischen Ausbildung:

Die Antworten der Befragten zeigen, dass die Mitarbeit der Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung – und damit der Eintritt in die Organisation der PH – drei Bereiche umfasst: einige absolvierte Berufsjahre als Lehrperson,³³ den Besuch der Ausbildung für Praxislehrpersonen an der PH sowie den Nachweis des Einverständnisses der Schulleitenden für die Übernahme eines Praktikums (vgl. SL 4, 117; SL 6, 37; PL 1, 31; PL 3, 117; PL 5, 27). Diese Bedingungen der PH zur Mitarbeit der Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbil-

³³ Je nach PH, mit der die Praxislehrpersonen zusammenarbeiten, sind es zwei oder drei Jahre Berufstätigkeit oder dann gibt es gemäss Auskunft der Befragten kein Limit.

derung werden von den Befragten weder hinterfragt noch kritisiert. Sie berichten aber von Situationen, in welchen die Bedingungen von der PH oder von den Praxislehrpersonen situativ angepasst werden, so zum Beispiel dann, wenn

- die Ausbildung zur Praxislehrperson aufgrund eines Mangels an Praxislehrpersonen erst nach Aufnahme der Tätigkeit absolviert wird (PL 5, 29);
- der Kurs oder Teile davon aufgrund anderer Qualifikationen von der PH erlassen werden (PL 8, 104; PL 3, 95–102);
- eine Praxislehrperson die Ausbildung bereits nach zwei statt der von der betreffenden PH vorgegebenen drei Berufsjahre absolviert (vgl. PL 7, 30);
- sich eine Lehrperson erst nach fünf Berufsjahren für die Betreuung von Praktika bereit fühlt (vgl. PL 1, 17).

Ad b) Freiwilligkeit der Übernahme eines Praktikums: Der Entscheid für oder gegen die Übernahme eines Praktikums beinhaltet für die Befragten verschiedene Aspekte. Die Ausgangslage besteht darin, dass die Mitarbeit in der berufspraktischen Ausbildung temporär erfolgt und die Praxislehrpersonen deshalb immer wieder neu für einen Einsatz angefragt werden. Dabei über Entscheidungsfreiheit zu verfügen und die individuell als bedeutend eingeschätzten Faktoren in die Entscheidung einbeziehen zu können, wird von Praxislehrpersonen selbst (vgl. PL 1, 110; PL 2, 119; PL 6, 152) wie auch von Schulleitenden (vgl. SL 2, 79; SL 3, 79; SL 4, 83; SL 5, 15; SL 7, 53) als wichtig erachtet:

Ich habe die Freiheit, zu sagen: Ich nehme jemanden oder ich nehme keinen. Ich habe auch gute Gründe, mal Nein zu sagen. Was auch immer sein mag, aber vielleicht ist es familiär jetzt so, dass ich jetzt keine Ressourcen habe. (PL 2, 119)

Das mit den eigenen Entscheiden finde ich auch ganz wichtig. Weil manchmal passt es einfach nicht. Entweder, weil schulisch etwas läuft oder weil privat etwas gewesen ist. (SL 4, 83)

Das Spektrum der Bedingungen, denen von Befragten eine entscheidungsrelevante Funktion zugesprochen wird, ist breit. Nebst der Situation in der Schulklasse kann es für eine Zu- oder Absage auch auf die persönlichen Zeitressourcen, die Motivationslage, das eigene Befinden im Beruf oder die familiäre Situation ankommen. Ebenfalls entscheidungsrelevant können die Kenntnisse der Praxislehrpersonen zu den Erwartungen der PH und die Einschätzung der eigenen Loyalität der PH gegenüber sein:

Und irgendwie müsste ich als Lehrperson wissen: Aha, da [an der PH] wird etwa das und das [vermittelt], das ist etwa diese Sprache, die man hier braucht, das ist etwa diese Philosophie. Und dann kann ich selbst entscheiden, ob ich dabei mitmache oder nicht. Also das bedingt es dann schon, dass man der Ausbildungsstätte gegenüber eine Loyalität zeigt, man ist verpflichtet, auch das zu machen, was da ist, wenn man Praktikumslehrperson ist. (PL 3, 226)

Befragte Schulleitende nennen weitere Situationen von Praxislehrpersonen, die zum Entscheid beitragen, so beispielsweise eine zeitnahe Anfrage nach einem eben erst absolvierten Bildungssemester (vgl. SL 7, 53), der Wiedereinstieg nach dem Mutterschaftsurlaub (vgl. SL 3, 79) oder die Überlegung, ob ein Praktikum zur Gestaltung der letzten Arbeitsjahre im Beruf passt (vgl. SL 5, 15). Die an sich geschätzte Entscheidungshoheit der Praxislehrpersonen setzen einzelne Befragte in Bezug zur hohen Belastung der Lehrpersonen im Beruf (vgl. SL 9, 44) beziehungsweise zur Rückbindung des Entscheids an Teamkonstellationen (vgl. PL 1, 106; SL 7, 39), wodurch eine Einschränkung erfolgen könne.

Ich gehe davon aus, dass die Lehrpersonen grundsätzlich eine sehr hohe Belastung haben in dieser Zeit, in der sie arbeiten. Und das wird dazu führen, dass die Autonomie, die zwar hier ist, nicht mehr genutzt wird, um der PH zuzusagen. (SL 9, 44)

Also wenn ich jetzt nur drei oder vier Tage Schule gebe und auch noch jemand anderer in der Klasse Unterricht hat, dann muss diese Person auch mit dem Ganzen einverstanden sein. (...). Sie [die Teamkollegin] hat auch bereits einmal „Nein“ gesagt. (PL 1, 106)

Angesichts der Bedeutung, die der Entscheidungshoheit der Praxislehrpersonen von Schulleitenden und Praxislehrpersonen zugesprochen wird, erstaunt es nicht, dass ein direktiveres Verfahren wie es die Zuweisung von Praktika über die Schulleitung darstellen würde, Ablehnung erfährt (vgl. PL 2, 119; SL 2, 79). Im Kontrast zur Entscheidungsfreiheit, die den Praxislehrpersonen bei der Übernahme von Praktika gegeben wird, stehen Aussagen von Schulleitenden, in denen die Ausbildung von Studierenden als Qualitätsmerkmal der Schule als Ganzes verstanden und ihr eine besondere Wertigkeit für die Schule und nicht in erster Linie für die einzelne Lehrperson zugeschrieben wird (vgl. SL 3, 29–37; SL 9, 80).

Ad c) Umgang der Praxislehrpersonen mit den wahrgenommenen Ansprüchen und Normen der PH im Rahmen der Praxisausbildung: Organisationen unterscheiden sich aufgrund ihrer Normen und Ansprüche von der Umgebung (vgl. Kap. 2.3.2). Mit der Übernahme eines Praktikums eröffnet sich den Praxislehrpersonen deshalb die Frage nach dem Umgang mit den im Rahmen der Praktika aufscheinenden oder einzufordernden Normen und Ansprüche, jeweils auch in

Bezug zu den eigenen. Wie nachfolgend ersichtlich wird, kann daraus ein Ausbalancieren zwischen unterschiedlichen Normen und Anforderungen entstehen, das für die Praxislehrpersonen zur Loyalitätsfrage werden kann. Dabei wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen den an der PH vertretenen Überzeugungen nicht bipolar in wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich unterteilt werden kann. Dies lässt sich an einem Beispiel aufzeigen: Eine Schulleitungsperson berichtet, wie Dozierende der PH bei der Arbeit mit Studierenden Überzeugungen einbringen, die auf der eigenen, längst zurückliegenden Schulpraxis beruhen. Da diese mit der aktuellen Praxis am Praxisplatz nicht mehr viel zu tun haben kann, können den Praxislehrpersonen daraus anspruchsvolle Situationen erwachsen:

Dies zu verknüpfen ist dann auch für die Praxislehrpersonen ein Spannungsfeld. Dann kommt eine Praxislehrperson manchmal in einen Clinch rein. Sie muss einerseits der PH gegenüber loyal sein und andererseits hier. (SL 8, 51)

Wie das folgende Zitat aufzeigt, kann sich die nötige Loyalität ganz konkret in der Ausbildungspraxis der Praxislehrpersonen mit den Studierenden zeigen. Dabei spielt nicht nur das Ausbalancieren der Verpflichtungen gegenüber der PH und der eigenen Schule mit hinein, sondern auch ein situativ passendes Abwägen der Rollenklarheit gegenüber den Studierenden:

Man ist ja oft auch so dazwischen. Einerseits ist man die Kollegin dieser Praktikanten; andererseits ist man die beurteilende Person, die auch etwas verlangt. Und ich musste gerade am Anfang ziemlich aufpassen, dass ich dort nicht ..., es ist ja viel einfacher, wenn sie über die PH jammern, zu sagen: „Ja, ihr seid Arme! Ich habe es auch als streng empfunden.“ Sondern, dass man dann sagt: „Ja, aber schaut jetzt und aus diesem Grund!“ Und da finde ich es ganz wichtig, dass man ihnen signalisiert: „Stopp, die PH ist etwas Wichtiges und du lernst dort viel!“ (PL 8, 120)

Insgesamt lassen sich aus den Interviewdaten drei Modi des Umgangs der Praxislehrpersonen mit den Ansprüchen und Normen der PH und den entsprechenden Erwartungen herauslesen. Dabei wird deutlich, dass es einerseits um das bereits angesprochene Verhältnis zwischen den Normen und Ansprüchen der eigenen Schule und jenen der PH geht und dass andererseits die eigenen Überzeugungen von Relevanz sind:

- Modus 1: Verbindlichkeit im Umgang mit den an der PH geltenden Ansprüchen;
- Modus 2: Dialog über die Anforderungen der PH und die Anforderungen der Praxis;
- Modus 3: Freiraum für eine Orientierung an eigenen Anforderungen.

Die drei Modi werden exemplarisch anhand von Aussagen je einer Praxislehrperson dargestellt.

Modus 1: Verbindlichkeit der Anforderungen der PH – Praxislehrperson „PL 3“

Den aktuellen Stand des Commitments hinsichtlich der beiden Lernorte der Praxisausbildung stellt Praxislehrperson „PL 3“ wie folgt dar: „Die Ausbildungsstätte ist hier und ich bin hier.“ Dabei zeigt sie auf zwei weit auseinanderliegende Punkte (PL 3, 224), ergänzt um den Verweis auf einen dritten Punkt im Dazwischen: „Und die Studentin, der arme Teufel, ist hier“ (PL 3, 226). Es ist der Praxislehrperson ein Anliegen, dass explizite und verbindlichere Ansprüche und Normen und damit klarere Bedingungen für die Beteiligung der Praxislehrpersonen an der Ausbildungsarbeit vorhanden sind:

Also ich als Praxislehrperson muss die Philosophie der Ausbildungsstätte kennen. Ich muss wissen, was ihnen [gemeint sind die Verantwortlichen der PH; Anmerkung C.S.] wichtig ist. Was mich zum Beispiel wahnsinnig stört, ist, dass die Studierenden gewisse Fachliteratur lesen müssen, das finde ich auch richtig, aber ich als Praxislehrperson weiss nicht, was das ist. (PL 3, 176)

Zur Herstellung einer „gemeinsamen Philosophie“ (PL 3, 86/176) bemüht sie sich deshalb um Skripts und macht sich kundig (vgl. PL 3, 86/178). Sie hat den folgenden Anspruch:

Also, wer Praktikumsleiter ist, muss vorher in eine Ausbildung gehen, muss ein Skript kennenlernen: Das verlangen wir in der Didaktik; das verlangen wir in der Methodik; in der Literatur ist uns zum Beispiel Hilbert Meyer wichtig oder es gibt ein Buch, das sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] auch lesen: „Mit Kindern klarkommen“. Also das wäre für mich schon noch eine Bedingung. (...). Das wäre jetzt etwas, das man unbedingt verbessern sollte. (PL 3, 180)

Mit dem Ziel, eine gemeinsame Basis zu schaffen, sei es wünschenswert, dass die Praxislehrpersonen temporär und für gemeinsame Arbeiten – zum Beispiel während einer Woche in einem Blockpraktikum – an die PH geholt würden (PL 3, 186).

Die Antworten der hier an zweiter Stelle zitierten Praxislehrperson (PL 7) stehen als Beispiel für eine Praxislehrperson, welche mit der PH bezüglich der Anforderungen an die Studierenden während der Praxisausbildung im Gespräch sein will.

Modus 2: Dialog – Praxislehrperson „PL 7“

Der Eindruck, mit den Mitarbeitenden der PH einen Dialog auf Augenhöhe führen zu können, ermöglicht es Praxislehrperson „PL 7“, auch kritische Fragen zu stellen oder nachzufragen:

Gerade auch, wenn man im Praktikumsgefäß drin ist, im Austausch mit der Mentorsperson von diesen Studierenden, habe ich auch voll das Gefühl also ... sie nehmen dich wirklich ernst, wenn du etwas hast, auch kritisch oder so, sie probieren, das umzusetzen. Ich bin eigentlich gut betreut während dem Ding. Oder auch, wenn man Ideen braucht oder so. (PL 7, 154)

Diese Praxislehrperson stellt fest, dass insbesondere die Aufträge, die die Studierenden in den Praktika ausführen müssen, ein wesentliches Element des Dialogs zwischen den beiden Lernorten seien (vgl. Kap. 6.1.3.2). Auch wenn die Wirkungen der Rücksprachen nicht sofort erkennbar seien, schätzt sie das Eingehen der Mitarbeitenden der PH auf ihre Rückmeldungen (vgl. PL 7, 136).

Eine deutliche Unvereinbarkeit zwischen den eigenen Anforderungen an die Praxisausbildung und den Anforderungen der PH lassen sich in den Antworten der dritten hier in den Fokus gerückten Praxislehrperson erkennen. Bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen guter LLB geht sie nicht auf die Diskrepanzen ein, sondern schafft sich Freiraum zur Umsetzung der eigenen Überzeugungen.

Modus 3: Freiraum – Praxislehrperson „PL 4“

Zu ihrem Umgang mit den unterschiedlichen Auffassungen sagt diese Praxislehrperson (PL 4, 75): „Ich kann höchstens so sagen, dass es für mich immer so gewesen ist, dass ich ein bisschen mein eigenes Ding gemacht habe.“ Auf die Nachfrage, ob es zu diesem Freiraum eine Rücksprache mit der PH gegeben habe, sagt sie PL 4, 77): „Ich habe ihn mir genommen. Ich habe ihn mir einfach genommen.“

Ihre Auffassung des Lernens und Unterrichtens, die es aus ihrer Sicht nötig macht, dass sie sich den Freiraum nimmt, skizziert sie wie folgt:

(...) ich probiere jedem Kind wirklich möglichst viel Raum zu geben. Und so ist es auch mit den Studierenden, dass sie sich wirklich finden können, und ihren Unterrichtsstil ... und das war mir ganz wichtig ... und dass sie nicht lernen, einfach diese Techniken abzuhaken oder alles, sondern dass sie sich finden in dem. Weil ich bin überzeugt, man kann auch Frontalunterricht machen und hervorragend Unterricht geben, wenn die Liebe da ist. Und man kann offenen Unterricht geben und es funktioniert nicht. Also da muss jede Lehrperson auch ganz fest sich selber spüren und [klären], wie viel traue ich mir zu? Wie viel Offenheit? Wie viel Struktur brauche ich selber? Wie viel brauchen die Kinder? Das ist ein Miteinanderleben, das kann ich nicht nach Techniken abhaken. Und das ist anspruchsvoll, denke ich, auch so

zu unterrichten, aber das ist das Einzige, das für mich stimmt, und das habe ich probiert, weiterzugeben. (PL 4, 79)

Sie habe festgestellt, dass ihr Unterrichtsverständnis ein anderes sei als das im Vorbereitungskurs für Praxislehrpersonen besprochene. Deshalb habe sie mit diesem Kurs auch nicht viel anfangen können (PL 4, 75). Die dort gehörte Forderung, dass die Studierenden die Lektion Schritt für Schritt vorbereiten, sei aus ihrer Sicht nicht praxisnah: „Das kann man nicht leisten, das geht gar nicht“ (PL 4, 75). Wenngleich es für die Studierenden auch gut sein könne, einen Ablauf oder einen Lernprozess durchzudenken, sei es dennoch wichtig, dass sich die Studierenden auf die Kinder einlassen könnten:

Also, ich muss mich ja auf die Klasse, auf die Kinder einlassen, eben, mit dem ganzen Lernstoff im Hintergrund. Und das braucht für mich etwas ganz anderes, als eine Lektion vorzubereiten. (PL 4, 75)

Bei allen Freiheiten, die sie sich genommen hat, gibt es für sie aber dennoch einen Orientierungspunkt, eine Verbindlichkeit der Vorgaben der PH:

Und dort [im Sinne von „dabei“; Anmerkung C.S.] habe ich einfach wissen müssen, was die Studierenden dann haben müssen am Schluss und dass sie das auch sicher haben.

Ad d) Leistungserbringung der Praxislehrpersonen: Die Art der Leistung, die die PH von einer Praxislehrperson erwartet, ist je nach Hochschule und Format der Praxisausbildung unterschiedlich (vgl. auch Kap. 4.3): Eine Praxislehrperson berichtet, dass die persönlichen Vorlieben der Praxislehrpersonen und das Potenzial des Praxisplatzes berücksichtigt werden (vgl. PL 6, 152), eine andere Praxislehrperson zeigt auf, dass der Praxisplatzbedarf der PH – in Abhängigkeit von der numerischen Stärke der Studienjahrgänge – bestimmt wird (PL 5, 19–23). Die Praxislehrpersonen können bei der Wahl des Praxisformats somit nur bedingt mitreden. Ist das Format bestimmt, sind die Erwartungen der PH an die Leistungen der Praxislehrpersonen transparent (vgl. PL 6, 77): Der Auftrag der Praxislehrperson, ihr Pflichtenheft, das Pflichtenheft und die Aufträge der Studierenden wie auch die Abgabetermine seien auf einer Online-Plattform aufgeschaltet (vgl. PL 6, 77).

Eine zu erbringende Leistung hat immer auch eine Qualitätsdimension. Zwei Praxislehrpersonen und zwei Schulleitende nehmen diese Thematik auf. Sie sprechen beobachtete Qualitäts-

unterschiede zwischen den Praxislehrpersonen an und erörtern die Möglichkeit, eine gute Praxisbegleitung einzufordern. Als Problempunkte, welche zu Qualitätseinbußen führen, werden von den Befragten die folgenden genannt:

- die Übernahme einer Praxisbegleitung allein aus monetären Gründen (vgl. PL 6, 41; PL 1, 199);
- ein geringes Interesse von Praxislehrpersonen an den Ausbildungsinhalten der PH (vgl. PL 5, 305);
- ein fehlendes Qualitätssicherungssystem der PH bei den Praxislehrpersonen (SL 2, 51);
- ein Mangel an Praxislehrpersonen. Der Praxisverantwortliche der PH suche manchmal „händeringend“ nach Praxislehrpersonen (PL 6, 41).

Bei einer qualitativ schwachen Arbeit der Praxislehrperson leiden nebst der Qualität der Begleitung der Studierenden auch die in den Praktika stattfindende Eignungsklä rung der Studierenden (PL 1, 199; PL 6, 41) sowie der Ruf der Praxislehrperson bei den Studierenden (SL 2, 51). Die Sicherung einer qualitativ guten Praxisbegleitung sei klar eine Aufgabe der PH, sagt eine andere Schulleitungsperson:

Dort, finde ich, hat die PH schon auch eine Aufgabe, dass sie hinschaut und Leute, die als Praxislehrpersonen arbeiten, im Erwachsenenbildungsbereich auch coachen, respektive auch ein bisschen hinschauen und auch mutig sind und sagen können: „Diese Person hat jetzt das Profil nicht, um Erwachsene zu führen.“ (SL 8, 57)

Ad e) Gegenleistung der PH für die Arbeit der Praxislehrperson: Die monetäre Honorierung der Praxislehrpersonen bildet die gängigste Form der Gegenleistung der PH für die Leistung der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule. Herausfordernd kann dabei sein, dass die Leistung nicht nur von jener Praxislehrperson erbracht wird, die den Vertrag mit der PH unterzeichnet hat, sondern von einem ganzen Team (vgl. LCH, 2013, sowie Kap. 6.1.1). Nachfolgend wird zuerst auf die Einschätzungen der Befragten bezüglich der geltenden Regelungen eingegangen.³⁴ In einem zweiten Schritt werden die Überlegungen der Befragten zu zukünftigen Honorierungsgrundsätzen dargelegt.

Die meisten der befragten Schulleitenden und Praxislehrpersonen bewerten die derzeitige Regelung positiv: Sie begrüßen, dass die Gegenleistung der PH für die Leistungserbringung der

³⁴ Die Frage nach den Auswirkungen der geltenden Regelungen auf die Teamstruktur und die Frage, inwiefern die Arbeit als Praxislehrperson deren Mitgliedschaft im Team der Lehrerinnen und Lehrer verändert, wird im Abschnitt „Mitgliedschaft im Lehrerinnen- und Lehrerteam“ besprochen.

berufspraktischen Ausbildung von Studierenden direkt an die Praxislehrperson geht (vgl. SL 1, 73; SL 2, 62; SL 3, 55; PL 1, 184 f.; PL 4, 115). Etliche hatten sich bisher noch nie überlegt, dass die Honorierung über die Schulleitung erfolgen sollte (SL 1, 77; SL 3, 55; SL 6, 51). An einzelnen Schulen ist etabliert, dass die Praxislehrpersonen untereinander für die Verteilung der Leistungsentschädigung sorgen, sobald mehr als eine Lehrperson mitverantwortlich in die berufspraktische Ausbildung involviert ist (SL 1, 65/73; SL 2, 62). Das Funktionieren der gängigen Praxis schreiben einige Schulleitende und Praxislehrpersonen der etablierten, guten und auch professionellen Zusammenarbeit in ihren Teams zu (vgl. SL 1, 73; SL 2, 62; SL 7, 39; PL 1, 55; PL 4, 113–115; PL 2, 31/39). Eine Schulleitungsperson sagt bewusst plakativ, die Frage nach der Verteilung der Honorierung interessiere sie nicht, da die Praxislehrpersonentätigkeit ausserhalb der Anstellung als Lehrperson erfolge (SL 6, 45).

Die Weiterentwicklung der gängigen Honorierungspraxis kann anhand der Aussagen der Befragten unter dem Aspekt der *Honorierung der Einzelschule* und hinsichtlich der *Honorierung einzelner Lehrpersonen* aufgezeigt werden.

Honorierung der Einzelschule: Die Frage nach der Intention und Wirkung eines Rückflusses der Gegenleistung für die berufspraktische Ausbildung an die Einzelschule erzeugt Überlegungen zur Pensenhöhe und zur Belastung der Lehrpersonen: Eine Schulleitungsperson bringt ein, dass die Honorierung der Schule (statt die direkte Entschädigung der Praxislehrperson) wahrscheinlich zu einer Entlastung der Lehrpersonen führen würde, weil ihre Arbeit somit zu einem Pensenbestandteil an der Schule werden würde (vgl. SL 6, 55). Eine andere Schulleitungsperson findet eine Gegenleistung an die Schule diskussionswürdig, weil damit das Bewusstsein für die Wertschätzung der Leistung der gesamten Institution verbunden sei (vgl. SL 8, 93). Ob es Geld, Zeit oder eine Dienstleistung der PH sei, spiele weniger eine Rolle. Zwei andere Schulleitende sehen das Überwiegen der Vorteile bei der Beibehaltung der gängigen Regelung.

Honorierung einzelner Lehrpersonen: Die direkt Involvierten könnten besser als die Schulleitung beurteilen, wer was geleistet habe, weshalb die PH weiterhin direkt mit den Praxislehrpersonen abrechnen solle (vgl. SL 2, 64). Im Sinne einer Weiterentwicklung schlägt eine Schulleitungsperson vor, dass sich Lehrpersonen, die in einer Klasse eng zusammenarbeiten, als Praxislehrpersonen-Team bei der PH melden könnten, sodass auch die Administrierung und damit die Aufteilung der Honorierung über die PH erfolgen könne (vgl. SL 3, 61).

Ad f) Entscheide der Praxislehrperson für die PH: Das Übertragen von Entscheidungskompetenzen auf ein Individuum gehört zu den zentralen Merkmalen einer organisationalen Mitgliedschaft (vgl. Kap. 3.1.2). Von den Entscheiden, die die PH den Praxislehrpersonen im Rahmen von Praktika überträgt, beinhalten die übertragenen Beurteilungsbefugnisse die wichtigsten Entscheidungskompetenzen. Die Praxislehrperson nimmt die Beurteilung der Praxisleistung der Studierenden im Namen der Pädagogischen Hochschule vor: „Also ich kann das [gemeint ist die Leistungsbeurteilung der Studierenden im Praktikum; Anmerkung C.S.] eigentlich entscheiden“ (PL 1, 141).

Die befragten Praxislehrpersonen und Schulleitenden äussern sich verschiedentlich zur Beurteilungsarbeit der Praxislehrpersonen (vgl. Kap. 6.3.1.1). Ihnen ist wichtig, die PH auf ihrer Seite zu wissen: „Sie [die Mentoratspersonen der PH; Anmerkung C.S.] sagen immer, sie stehen auf der Seite der Praxislehrperson, ja“ (PL 1, 141). Unterstützend ist dabei auch die Orientierung an „Anhaltspunkten“ und Vergleichsmöglichkeiten (PL 1, 45). Betrifft die Beurteilungsarbeit die Vergabe eines Prädikats, das zur Diplomnote zählt, ist die Beurteilung mit besonderem Druck verbunden. Die Praxislehrperson bezeichnet die Situation, die Note ohne vorgängige Eichungsmöglichkeit setzen und allenfalls auch Rekurse allein durchstehen zu müssen, als „schlimm“ (PL 1, 143/150–151), weshalb sie sich für die damit verbundenen Diplompraktika nicht mehr zur Verfügung stellt (vgl. PL 1, 159). Das Übertragen von Entscheidungskompetenzen ohne spezifische Ausbildung wird auch von einzelnen Schulleitenden kritisch gesehen (vgl. SL 1, 83/85); es ist ihnen wichtig, dass die Entscheidungskompetenz und die Befähigung miteinander einhergehen (vgl. SL 8, 15).

Ad g) Situativ unterschiedliche Zugehörigkeit der Praxislehrperson: Bisher war primär von der Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen zur PH sowie zu ihrer Einzelschule die Rede. Die Erläuterungen der Befragten zeigen, dass sich diese Mitgliedschaftsverhältnisse während eines Praktikums situativ verändern können. Mit der Frage, wer bei einer krankheitsbedingten Abwesenheit der Praxislehrperson die Stellvertretung zu organisieren habe (Wortlaut der Interviewfrage: „Wer organisiert die Stellvertretung?“), wird bei den Befragten die Explikation der Zuständigkeit und damit das Verständnis der Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen in herausfordernden Situationen evoziert. Den Befragten stellt sich die Frage, ob die Einzelschule die Lehrperson als ihr Mitglied ersetzt oder ob die PH für die Studierenden eine andere Praxislehrperson beziehungsweise einen neuen Praxisplatz zu organisieren hat.

Diese Frage nach der Zuständigkeit bei einer unvorhersehbaren Abwesenheit der Praxislehrperson hat die meisten Befragten überrascht. Eine Regelung für diese Situation ist lediglich einer Praxislehrperson bekannt. Sie berichtet, dass die PH für einen Ersatz zuständig sei, so dass die Betreuung der Ausbildung durch eine Praxislehrperson gesichert sei (vgl. PL 5, 243). Andere Praxislehrpersonen vermuten, dass die Praxislehrperson durch eine Lehrperson ersetzt oder dass die Studierenden die Praxislehrperson vertreten würden (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Zuständigkeiten bei unvorhergesehener Abwesenheit der Praxislehrperson

Lösungsansatz	Erläuterungen
<i>Zuständigkeit Schule: Springer*</i> übernimmt den Unterricht und die Studierenden (vgl. PL 6, 112; PL 4, 139).	<ul style="list-style-type: none"> – An der Schule existiert eine Springerliste. Der Springer vertritt die Praxislehrperson und bespricht dann den Unterricht mit den Studierenden (vgl. PL 6, 112). – Das Sekretariat sucht einen Ersatz für die kranke Lehrperson (vgl. PL 7, 56–64).
<i>Zuständigkeit Schule: Studierende</i> übernehmen den Unterricht (vgl. PL 1, 100; PL 7, 56; PL 8, 207).	<ul style="list-style-type: none"> – Die Studierenden wären vermutlich sogar stolz darauf, wenn sie übernehmen können (vgl. PL 8, 207).
<i>Zuständigkeit PH: Die PH anrufen</i> und eine Ersatzlösung organisieren (vgl. PL 5, 242–249).	<ul style="list-style-type: none"> – Praxislehrperson nimmt Kontakt auf mit der PH, sodass die Studierenden zu einer anderen Praxislehrperson, die auch rekrutiert ist, aber keine Studierenden hat, umgeteilt werden können (vgl. PL 5, 243).

Anmerkung: *Mit dem Begriff „Springer“ werden Personen bezeichnet, „die mit der Stufe vertraut sind oder schon einmal hier [am Ort] Schule gegeben haben“ (PL 6, 114).

Zur Zuständigkeit der Schule bringen die Befragten differenzierende Überlegungen ein (vgl. Tab. 17): Sie beziehen den *Ausbildungsstand der Studierenden* und das Vertrauen der Praxislehrpersonen in die Arbeit der Studierenden (vgl. PL 8, 208), die *Dauer der Abwesenheit* (vgl. PL 8, 210) und die *Möglichkeiten der Teamorganisation* (vgl. PL 7, 56; PL 8, 197) mit ein. Bei der Frage, inwiefern die Studierenden den Unterricht übernehmen und damit den Mitgliederstatus an der Schule ändern würden, kommt dem *Urteil der Praxislehrperson* zu den Fähigkeiten der Studierenden eine wichtige Rolle zu (vgl. PL 7, 56; PL 8, 208/211/225/227). In der Argumentation, dass ein „Springer“ der Schule auch gleich die Ausbildung der Studierenden übernehmen könne, zeigen sich zwei unterschiedliche Verständnisse der *Funktion* der Praxislehrperson und damit *der Springer*: Während eine Praxislehrperson der Ansicht ist, dass die Studierenden von einer Lehrperson angewiesen werden könnten (vgl. PL 7, 56/62), fokussiert eine andere Praxislehrperson den Ausbildungsauftrag der PH und bringt ein, dass auch dieser abgedeckt sein müsse (vgl. PL 8, 213/218/222).

Tab. 17: Zuständigkeit der Schule bei unvorhergesehener Abwesenheit der Praxislehrperson

Kriterium	Zitat
<i>Ausbildungsstand der Studierenden</i>	<p>„Das kommt so ein bisschen darauf an, wenn es während diesen drei Wochen ist, wo sie im Praktikum sind, und ich würde krank werden und die Studierenden sind gut, dann könnten sie ja das gerade übernehmen“ (PL 7, 56).</p> <p>„Ich denke, es käme darauf an, wann. Wenn du die Studenten kennst und weisst, es läuft so, dann gehst du mit einem ganz anderen Gefühl an die Situation ran. Wenn es jetzt am Anfang wäre und du kennst sie nicht und weisst, es läuft nicht. Dann hätte ich schon ein komisches Gefühl“ (PL 8, 208).</p>
<i>Dauer der Abwesenheit der Praxislehrperson</i>	<p>„Ich denke, es kommt darauf an. Wenn es ein, zwei Tage wären oder so, dann könnte ich mir auch vorstellen, dass vielleicht anstatt zwei Studierender halt mal vier drinsitzen. Das wäre für ein, zwei Tage sicherlich machbar“ (PL 8, 210).</p> <p>„Also, wenn ich jetzt krank wäre und eine Praktikantin hätte, dann würde die den Tag wahrscheinlich schmeissen“ (PL 1, 100).</p>
<i>Möglichkeiten der Teamorganisation</i>	<p>„Also, ich habe jetzt Studentinnen und die Kollegin, die auch 3./4. hat, hat so starke Zahnschmerzen gehabt. [Da] habe ich gesagt: Du meine Studenten haben ja den Unterricht vorbereitet. Ich bin dann in diese [verwaiste] Klasse ... und die andere Lektion [in meiner Klasse] ist wie geplant von den Studenten gewesen“ (PL 8, 197).</p> <p>„Wenn es während diesen drei Wochen ist, wo sie im Praktikum sind und ich würde krank werden ..., dann könnten sie ja das gerade übernehmen. Es schaut dann wahrscheinlich jemand vom Team, da bei uns“ (PL 7, 56).</p>
<i>Urteil der Praxislehrperson</i>	<p>„Ich nehme an, das würde man sicher auch mit dem Schulleiter besprechen, ob er das bewilligt, also absegnet. (...). Aber ich würde jetzt auch sagen, wenn ich den Schulleiter anrufen würde, würde er sagen: Ja, können sie es alleine oder brauchst du jemanden? (...). Und dann wäre es wieder an mir, zu sagen: Doch, sie [die Studierenden; Anmerkung C.S.] machen es schon“ (PL 8, 211/225/227).</p>
<i>Funktion der Springer</i>	<p>„Wir haben ja schon eine Springerliste, aber ich weiss auch nicht, ob das so einfach für diese Springer wäre, einzuspringen. (...) Ja, dann kommt ein Springer, der schauen muss, wie die Studenten übernehmen. (...). Schwierig für den Springer, denke ich. Er kennt ja die Bedingungen, die Aufträge nicht, wie es so läuft und so“ (PL 8, 213/218/222).</p> <p>„Also, wenn man krank ist, dann sucht das Sekretariat für uns einen Ersatz und der steht dann hin. Und das wäre wahrscheinlich das Gleiche. (...). Ja, es macht für die eigentlich keinen Unterschied, ob jetzt noch zwei Studierende im Zimmer stehen oder nicht. Wenn ich krank bin, bin ich krank und dann müssen sie einen Ersatz haben“ (vgl. PL 7, 56/62).</p>

Ad h) Unterschiedliche Mitgliedschaftsverhältnisse von Praxislehrpersonen: Die Befragten bringen in ihren Erläuterungen drei verschiedene Mitgliedschaftsverhältnisse von Praxislehrpersonen ein: die Mitgliedschaft im Lehrerinnen- und Lehrerteam, in der Gruppe der Praxislehrpersonen sowie im Klassenverband.³⁵ Die organisationalen Bezüge verändern sich dabei situativ während des Engagements der Praxislehrperson in der berufspraktischen Ausbildung:

Mitgliedschaft der Lehrperson als Praxislehrperson im Lehrerinnen- und Lehrerteam: In den Antworten der Befragten wird eine allfällige Veränderung der Position der Lehrperson als Praxislehrperson im Lehrerinnen- und Lehrerteam mit zwei Faktoren in Zusammenhang gebracht:

- mit der Legitimierung der Arbeit als Praxislehrperson und
- mit der Entschädigungsregelung der PH für die Arbeit als Praxislehrperson.

Eine Praxislehrperson aus einem kleinen Lehrpersonenteam berichtet von einem Spannungsfeld zwischen ihr und ihren Teamkolleginnen und Teamkollegen, die weniger Aufgaben innehaben als sie. Sie sei sehr darauf bedacht, die Arbeiten, die sie für das Team leistet, und die Arbeiten für die berufspraktische Ausbildung in der Waage zu halten (vgl. PL 5, 172). Von einer Legitimierung ihrer Arbeit – nicht zuletzt durch die Schulleitung – würde sie sich eine grössere Akzeptanz ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson bei ihren Teamkolleginnen und Teamkollegen erhoffen:

Wenn ich eine grössere Legitimation für meine Arbeit erhielte, vielleicht auch ein Stück weit von der Schulleitung, und nicht so, [dass alle im Team denken; Anmerkung C.S.], das ist meine persönliche Vorliebe oder ich möchte das jetzt gerne oder [es ist] mein Nebenjob. Es gehört ja auch ein Stück weit zur Berufspraxis, dass man auch Leute hat in der Praxis, die bereit sind, Leute zu nehmen. Es ist schon ein gewisses Spannungsfeld. (PL 5, 172)

Von den Praxislehrpersonen, die in grösseren Teams arbeiten, spricht niemand diese Art von Spannungsfeld an. Die Arbeit als Praxislehrperson wird nicht als speziell zu legitimierendes Engagement einer einzelnen Lehrperson gesehen, sondern als etwas, was im Rahmen der Anstellung als Lehrperson von den meisten Lehrpersonen im Team auch noch zu leisten ist:

³⁵ Gemäss der verwendeten Begriffsdefinition von „Organisation“ (vgl. Kap. 2.3.2) können die Gruppe der Praxislehrpersonen und der Klassenverband nicht als Organisation bezeichnet werden. Es muss daher zwischen der Mitgliedschaft zu Organisationen (z.B. Einzelschule oder PH) und der Mitgliedschaft zu Mitgliedergruppen (z.B. Praxislehrpersonen oder Klassenverband) unterschieden werden. In diesem Abschnitt ist von der Mitgliedschaft zu Gruppen die Rede.

Es haben eben wirklich sehr viele [Lehrpersonen] Studenten, dass er [der Schulleiter; Anmerkung C.S.] praktisch fast bei jeder Lehrperson sagen kann: „Hast du jetzt in diesem Jahr Studenten oder nicht?“ Er weiss es nicht mal mehr richtig, wer jetzt in diesem Jahr hat. (PL 6, 102)

Ich glaube, das [gemeint ist die Entlastung einer Praxislehrperson von anderen Teamarbeiten; Anmerkung C.S.] geht gar nicht. Also anerkannt ist es ganz sicherlich. Aber dadurch, dass es fast alle machen, ist die Belastung für alle sowieso gleich. Da kannst du gar nicht etwas reduzieren oder umverteilen oder so. (PL 8, 149)

Während im einen Team eine Legitimierung der Arbeit als Praxislehrperson erwünscht wäre, scheint die Legitimation in anderen Teams allein aufgrund der vielen Lehrpersonen, die Praxislehrpersonen sind, bereits gegeben zu sein.

Eine Gegenüberstellung der Sichtweisen von Schulleitenden und Praxislehrpersonen (vgl. Tab. 18) zeigt, dass die Tätigkeit als Praxislehrperson von den Befragten als Zusatz zum Berufsauftrag und nicht als Teil des Aufgabenfeldes einer Lehrperson verstanden wird und zu einem Überpensum führen kann (vgl. auch Abschnitt e, S. 218). Praxislehrpersonen wie Schulleitende berichten, dass die Praxislehrpersonen im Team deshalb nicht entlastet würden. Es werden ihnen – wie allen anderen Teammitgliedern auch – in selbstverständlicher Weise „Ämtli“ für die Schule zugewiesen. Einzig eine Praxislehrperson (vgl. PL 6, 85) berichtet, es sei nicht immer eitel Sonnenschein im Team, wenn Kolleginnen oder Kollegen nebst der Praxislehrpersonenarbeit nicht mehr viel für das Team machen würden.

Tab. 18: Tätigkeit als Praxislehrperson im Verhältnis zur Tätigkeit als Lehrperson

Sicht von Schulleitenden	Sicht von Praxislehrpersonen
<p><i>Die Tätigkeit als Praxislehrperson kann zu einem Überpensum führen:</i></p> <p>„Es [gemeint ist das Praktikum; Anmerkung C.S.] wird entschädigt. Also sagt man, mit dem Obolus ist das abgegolten. Dann arbeitest du [gemeint ist die Praxislehrperson; Anmerkung C.S.] halt ein bisschen mehr. Ja, man kann ja nicht 100% arbeiten und dann erhält man etwas und sagt, nachher beim anderen mache ich dann Abstriche, weil ich dafür ja noch etwas erhalte, also eigentlich ist es ein Überpensum, also rein monetär gesehen“ (SL 7, 85).</p>	<p><i>Die Tätigkeit als Praxislehrperson kann bei der Verteilung von Teamarbeiten nicht geltend gemacht werden:</i></p> <p>„Ich bin noch eine dieser Personen, die 100% unterrichtet. Dementsprechend muss ich auch noch gewisse Anteile für die Schule machen. Und da drin gibt es keine Entlastung dadurch, dass ich Praxislehrperson bin“ (PL 3, 122).</p>

Tab. 18 (Fortsetzung): Tätigkeit als Praxislehrperson im Verhältnis zur Tätigkeit als Lehrperson

Sicht von Schulleitenden	Sicht von Praxislehrpersonen
<p><i>Die Tätigkeit als Praxislehrperson führt zu einem Mehraufwand, der nach Entlastung suchen lässt:</i></p> <p>„Es gibt manchmal Lehrer, die sagen: ‚Oh du, ich habe noch Praktikanten da. Müssen wir jetzt gerade? Muss ich dabei sein?‘ Dann muss ich sagen: Ja, du verdienst ja Geld damit. (...). Du musst also dabei sein“ (SL 6, 45).</p>	<p><i>Die Mehrbelastung durch die Tätigkeit als Praxislehrperson wird individuell getragen.</i></p> <p>„Wenn man Praxislehrperson ist, ist man ja bezahlt. Also kann man den anderen nicht sagen: Ich kann das jetzt nicht machen. Das fände ich jetzt auch nicht recht und richtig. Also, das heisst, wenn man Praxislehrperson sein will, muss man wissen, dass es ein Mehraufwand ist“ (PL 6, 83).</p>

Die Gegenüberstellung der Sichtweisen von Schulleitenden und Praxislehrpersonen legt den Schluss nahe, dass die gegenwärtige Finanzierungsregelung dazu führt, dass sich die Position der Praxislehrperson im Team der Lehrpersonen nicht verändert.

Mitgliedschaft in der Gruppe der Praxislehrpersonen: Die Arbeit als Praxislehrperson kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Praxislehrpersonen und damit eine Erweiterung der Mitgliedschaftsverhältnisse mit sich bringen:

Was mir auch gut gefällt (...). Wenn ich jetzt also ein Quartalspraktikum mache, dann sind die gleichen Leute mit dem gleichen Mentor zusammen und das finde ich sehr gut, dass man sich nicht immer wieder auf neue Leute einstellen muss. (PL 6, 25)

Die Veränderung der Mitgliedschaft am Klassenverband zeigt sich, wenn Praxislehrpersonen von der (teilweisen) Übergabe der Klasse an die Studierenden berichten. Wenn die Studierenden die Klasse führen, verändert sich die Position der Praxislehrperson im Klassenverband. Befragte berichten davon „draussen“ zu sein beziehungsweise davon, Ungeduld hinsichtlich der Rückkehr in die Rolle der Lehrperson zu entwickeln:

Dann [gemeint ist die Durchführung eines Praktikums; Anmerkung C.S.] muss ich mich ja ziemlich rausnehmen, weil sie das ja dann alleine organisieren können sollten ... ja. (...). Planen und durchführen müssen sie es alleine. Ich bin hier, manchmal bin ich draussen, ich bin aber nie drei Wochen draussen. Also ich bin eigentlich immer im Schulhaus, aber es kann sein, dass ich mal zwei Tage gar nicht im Schulzimmer bin. (PL 6, 67/69)

Mir reichen drei Wochen. Ich merke, ich werde irgendwann zappelig. Weil ich das Gefühl habe: Jetzt würde ich gerne wieder! (PL 8, 283)

Die emotionale Dimension der Erfahrung, eine Klasse temporär abzugeben und in dieser Zeit nur mehr partiell beziehungsweise in einer anderen Rolle dazuzugehören, beobachtet auch eine Schulleitungsperson (vgl. SL 1, 43). Eine Praktikumsbegleitung zu übernehmen bedeute, die Klasse abzugeben und es auszuhalten, dass man sich nur in die Klasse hineinsetze oder gar nicht dort sei, sich dann aber nach sechs Wochen oder nach drei Wochen wieder eingeebe.

6.1.2.2 Mitgliedschaft der Schulleitung

Aufgrund der theoretischen Ausgangslage interessiert zur Mitgliedschaft der Schulleitung die Frage, inwiefern die Schulleitung für die Ausführung des Auftrags, Studierende am Lernort Einzelschule auszubilden, Teil ihrer Schule ist und wo sie der Pädagogischen Hochschule verpflichtet ist. In den Erläuterungen der Schulleitenden wird schnell klar: Keine der Schulleitungspersonen spricht von einem Mandat, das die Schule oder sie selbst als deren Vertretung zur Ausbildung von Studierenden an ihrer Schule hat. Die nachfolgenden beiden Aussagen bringen dies auf den Punkt:

Wir sind ja gar nicht in Kontakt mit der PH, wenn es um Praktika geht. (SL 2, 100)

Ich habe kein Mandat der PH für die Praktika. (SL 8, 29)

Die Anfragen der PH für einen Praxisplatz gehen in der Regel direkt an die Praxislehrpersonen. Für die Auswertung könnten deshalb ausschliesslich Mitgliedschaftsverhältnisse zwischen den Praxislehrpersonen und der PH interessieren (vgl. Kap. 6.1.2 sowie Kap. 6.1.2.1). Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sowie aufgrund der Antworten der Befragten sind Aspekte der (fehlenden) Mitgliedschaft der Schulleitung hinsichtlich der PH im Kontext der Praxisausbildung aber dennoch von Interesse. Die Ausgangsfrage wird deshalb wie folgt spezifiziert:

Was bedeutet es für die Schulleitenden, im Rahmen von Praktika über keine systematischen Kontakte zur PH zu verfügen?

In den Antworten der Befragten kommt diesbezüglich Folgendes zum Ausdruck: Die Bedeutung des Umstandes, als Schulleitungsperson nicht über offizielle Kontakte zur PH zu verfügen, zeigt sich bei der Thematisierung

- a) der Verantwortung der Schulleitenden für ihre Schule,
- b) des Vorgehens bei einer Intervention,

- c) der Mitwirkung der Schulleitenden bei einer Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung.

Ad a) Verantwortung der Schulleitenden für ihre Schule: Die Bedeutung, die Verantwortung für die Schule innezuhaben, zeigt sich hinsichtlich der Gestaltung von Praktika bei zwei Schulleitenden (SL 2, 45–51; SL 8, 59–61) an

- | | |
|--|--|
| – ihrer Verantwortung für einen qualitativ guten Unterricht an ihrer Schule (SL 2, 45), | (...) die Kinder sind trotzdem drin und es wird unterrichtet und diese Verantwortung, diese Hauptverantwortung liegt bei der Schulleitung. (SL 2, 45) |
| – ihren Überlegungen zur Reputation ihrer Schule (SL 2, 51; SL 8, 57) sowie | Für unsere Schule ist es ein Aushängeschild, wenn ich mit der PH zusammenarbeiten darf und Praxislehrer habe, mit denen es gut funktioniert. (SL 2, 51) |
| – ihrer Überzeugung, dass es wichtig sei, dem beruflichen Nachwuchs optimale Ausbildungsplätze zu bieten (SL 2, 51). | Wir können nicht von Qualität sprechen und von Entwicklung, wenn wir nicht das Ziel haben, optimale Ausbildungsplätze für unsere Studierenden zu schaffen, und dann mit dem Ziel, dass sie dann auch Freude an ihrem Job haben und mit Freude darangehen (SL 2, 51). |

Vor diesem Hintergrund kommt es bei der Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen und ihrer Arbeit als Praxislehrperson zur Überschneidung von zwei Verantwortungs- und Aufgabenfeldern (vgl. SL 8, 59), die nicht trennscharf auseinanderzuhalten sind und woraus der Schulleitung ein Dilemma erwächst:

Der Auftrag kommt ja von der PH, man [gemeint ist die Praxislehrperson; Anmerkung C.S.] ist dort auch angestellt und wird auch bezahlt von der PH. (...). Hier habe ich die Führung meiner Mitarbeiter in diesem Sinne, weil sie angestellt sind von dieser Gemeinde und ich das auch bin und ich in diesem Job bin. Aber es lässt sich nicht trennen, ganz klar nicht, (...). Also ich kann es nicht trennen. (SL 2, 45)

Dieses Dilemma der Schulleitenden, einerseits kaum etwas mit dem Ausbildungsauftrag der PH an die Praxislehrpersonen zu tun zu haben und andererseits in der Verantwortung für die eigene Schule zu stehen, welche vom Ausbildungsauftrag tangiert ist, hat nach Ansicht von Schulleitenden Implikationen bei der Auswahl der Praxislehrpersonen und beim Umgang mit Schwierigkeiten bei der Ausführung der Praxislehrpersonenarbeit. So fordert eine Schullei-

tungsperson (SL 2, 98), dass den Schulleitungen bereits bei der Auswahl der Praxislehrpersonen Verantwortung übergeben werde. Die PH solle fragen: „Wen könnt ihr euch vorstellen?“ Die Schulleitenden hätten schliesslich für ihre Lehrpersonen hinzustehen, wenn etwas nicht gut laufe. Dabei scheint sich die Problematik der Verantwortungsdiffusion zu verschärfen. Während die Verfahren bei Problemen mit Studierenden bekannt sind, bestehen hinsichtlich des Umgangs mit Problemen bei Praxislehrpersonen mehr Unsicherheiten. Schulleitende erläutern die damit verbundenen Problematiken wie nachstehend unter Punkt b) ausgeführt.

Ad b) Vorgehen bei einer Intervention: Den Anspruch, bei Ungenügen einer Praxislehrperson aus ihrem Team informiert und in die Problemlösung involviert zu werden, leiten Schulleitende aus ihrer obenstehend beschriebenen Verantwortung ab. Allerdings müssten sie keine direkten Einblicke in die Arbeit der Lehrpersonen als Praxislehrpersonen haben bzw. nehmen (SL 8, 59; SL 2, 51). Deshalb komme dem Informationsfluss eine wichtige Rolle zu. Eine Beteiligung an der Intervention sei ihnen nur möglich, wenn eine Information vorliege (vgl. SL 2, 51). Ein möglicher Informationsfluss wird wie in Abb. 15 skizziert (vgl. SL 8, 59/61).

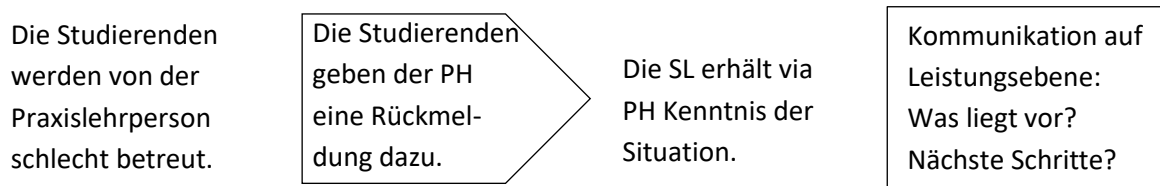


Abb. 15: Vorschlag einer Schulleitung für das Vorgehen bei einer Intervention.

Über die Beteiligung der Schulleitung bei einer allfälligen Intervention bestehen nebst Erfahrungen und Überzeugungen auch Unklarheiten: Aufgrund der Auftragsverhältnisse sei die „Abberatung“ der Lehrperson als Praxislehrperson aus Prinzip nicht Sache der Schulleitung, sondern der PH (vgl. SL 8., 61; SL 2, 51). Die Bedeutung, in den Interventionsprozess der PH involviert zu sein, beschreibt eine Schulleitungsperson vor dem Hintergrund, dass sie die Personalführung der Praxislehrperson als Lehrperson innehat, wie folgt:

Ich muss ja nachher mit dieser Lehrperson wieder weiterkutschieren. Mit ihr passiert etwas, wenn sie abberaten wird, und das muss ich als Schulleiter eng begleiten können, weil ich sie dann in ihrer weiteren Berufskarriere weiterführen muss. Von daher kann man nicht einfach sagen: „Der Job der PH ist mir egal!“ Da möchte ich dann genau wissen, worum es geht, oder unter Umständen, dass wenn es so eine Abberatung gibt, dass ich als Schulleiter dabeisitze. (...). Weil die Person der Praxislehrperson im Fokus steht, es ist ihr Unterricht, es ist ihr Umgang mit den Erwachsenen (...). Von

daher ist es unabdingbar, dass ich da in irgendeiner Form mit drin bin, aber nicht den Job der PH übernehme. (SL 8, 61)

Ad c) Mitwirkung der Schulleitenden bei einer Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung: Dabei handelt es sich um einen weiteren Bereich, der das Verhältnis zwischen der Einzelschule und der PH betrifft und bei dem eine Schulleitungsperson (SL 2, 92) eine Leerstelle bei der Mitwirkung feststellt. Die Praxisausbildung laufe einfach und sie laufe auf den gelegten Schienen mit den Praxislehrpersonen. Gerade auch beim Optimieren, Hinschauen und beim gemeinsamen Arbeiten müsse man sich aber fragen, was die Schulleitung beitragen könnte. Um überhaupt zur Klärung möglicher Beiträge der Schulleitungen zur Weiterentwicklung zu gelangen, seien sie jedoch zu wenig involviert: „Also wir sind zu wenig in das ganze Geschäft miteinbezogen, finde ich“ (SL 2, 92). Eine andere Schulleitungsperson bringt die Idee ein, dass sich der Schulleiterverband der Thematik der berufspraktischen Ausbildung und der Rolle der Schulleitenden in der Praxisausbildung annehmen könnte (vgl. SL 1, 47); das heisst, dass es zu einer institutionellen Verbindung zwischen den Schulleitenden und der PH kommen könnte.

6.1.2.3 Mitgliedschaft der Studierenden

Dass Studierende Mitglieder einer Pädagogischen Hochschule sind, steht aufgrund ihrer Immatrikulation ausser Zweifel. Nachfolgend wird in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, inwiefern sie während der Praktika auch Mitglieder einer Praxisschule sein können. Auf der Basis der Interviewdaten werden Aussagen zu Aspekten der Mitgliedschaft von Studierenden am Lernort Praxis zusammengetragen:

- a) Aufnahme der Studierenden an der Praxisschule;
- b) Ausbildungsziele, Ausbildungssituationen und Kompetenzen der Studierenden;
- c) Merkmale der Schule mit Relevanz für die Mitgliedschaft der Studierenden;
- d) Verweildauer der Studierenden an den Schulen.

Ad a) Aufnahme der Studierenden an der Praxisschule: Die Einführung der Studierenden in die Schule als Organisation erfolgt bei den Befragten durch die Praxislehrperson. Daraus ergeben sich für sie verschiedene Aufgaben (vgl. auch Kap. 6.3.1.1). Anschliessend wird die Art und Weise der Aufnahme der Studierenden dargestellt, um Auskunft über die verschiedenen Bereiche der Teilhabe der Studierenden an der Organisation geben zu können und um die damit verbundenen Aufgaben der Praxislehrperson zu explizieren (vgl. Tab. 19).

Tab. 19: Aufgaben von Praxislehrpersonen bei der Aufnahme Studierender an der Praxisschule

Die Praxislehrperson	... sodass
... informiert das Team vorab über das Kommen der Studierenden, zum Beispiel an einem Konvent oder im Lehrerzimmer (vgl. PL 5, 50/52), das Team weiss, „wer das ist und wo diese gerade stehen und wie lange sie hier sind“ (PL 5, 50).
... organisiert bei längeren Praktika einen Schlüssel für die Studierenden (vgl. PL 5, 66), die Studierenden einen freien Zugang zum Schulhaus haben.
... gibt den Studierenden im letzten Praxisgefäss einen passwortgeschützten Zugang zur spezifischen Software für Lehrpersonen (Lehreroffice) (vgl. PL 2, 53), sie Noten selbstständig eintragen können (vgl. PL 2, 53).
... zeigt den Studierenden die Örtlichkeiten (vgl. PL 5, 54/57), die Studierenden das Gebäude kennen und wissen, wo ihr Platz ist und wo sie ihre persönlichen Sachen ablegen können (vgl. PL 5, 54/57).
... stellt die Studierenden der Schulleitung vor. Je nach Schule erfolgt dies informell während des Mittagstischs (vgl. PL 5, 77), in den Pausen oder im Gang oder formell im Büro der Schulleitung (vgl. SL 4, 137), die Schulleitung weiss, wer an der Schule im Praktikum ist (vgl. SL 4, 137).

Bei der Einführung der Studierenden nehmen also die Praxislehrpersonen eine zentrale Rolle ein. Inwiefern den Schulleitenden der Kontakt zu den Studierenden wichtig ist, wird in Kapitel 6.3.2 erläutert.

Ad b) Ausbildungssituationen, Ausbildungsziele und Kompetenzen der Studierenden: Die Befragten erwähnen mehrere Ausbildungssituationen, bei denen auf ein Mitgliedschaftsverhältnis zur Schule geschlossen werden kann. Dabei wird deutlich, dass das Mitgliedschaftsverhältnis von der Art und Weise der Zielsetzungen des Praktikums, der Lernbereitschaft, der Leistungsfähigkeit und der Eigenaktivität der Studierenden sowie von ihrem je nach Ausbildungsstand unterschiedlichen Status als Auszubildende an der Schule abhängig ist.

Die einzelnen Praxisgefässe sind auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet (vgl. PL 2, 52–57). Je nach Praxisgefäss sind die Studierenden vorwiegend mit dem Unterrichten beschäftigt oder dann gehört es zur Zielsetzung des Praktikums, dass sie umfassender tätig und in mehrere Arbeitsbereiche involviert sind:

Ja, kommt darauf an, in welchem Semester sie sind. Also wenn sie jetzt ... am Schluss der Ausbildung [sind], dann nehmen sie die Klassenlehrerfunktion wahr, (...). Das heisst, dann machen sie alles. Also dann wird auch, wenn jetzt eine Schulreise oder irgendetwas ist, dann sind sie dort auch involviert. Oder in einem Lager, sind sie auch

bei der Planung dabei. Sitzungen sowieso, auch gesamtschulische Sitzungen, Konvent und so weiter, sind sie auch dabei. Ämtli nur soweit es einen Klassenlehrer betrifft, also so wie jetzt, Lehreroffice, Noten erfassen, das können sie dann, das zeige ich ihnen auch, dann bekommen sie ein Passwort. (PL 5, 53)

Wollen Praxislehrpersonen Studierenden auch in den ersten Ausbildungsjahren Lernmöglichkeiten ausserhalb des Ausbildungsauftrags zugänglich machen, achten sie auf die Belastungssituation der Studierenden (vgl. PL 5, 205) und deren Interesse an weiteren organisationalen Lernfeldern wie zum Beispiel die Teilnahme an Konventen oder internen Weiterbildungen (vgl. PL 3, 214). Weil die Studierenden gerade am Anfang der Ausbildung für die Vorbereitung der Lektionen extrem lange bräuchten, ergebe ihre Integration in unterrichtsübergreifende Organisationselemente der Schule wenig Sinn (vgl. PL 5, 205). Eine Schulleitungsperson berichtet von eigenen Erfahrungen mit der Teilnahme von Studierenden an internen Weiterbildungstagen. Sie bestätigen die Haltung der Praxislehrpersonen, die Relevanz einer Teilnahme mit den Studierenden situativ zu klären:

Das andere, das wir auch schon probiert haben, ist, Leute an Weiterbildungstagen oder an Konventen reinzunehmen. Das habe ich allgemein als sehr unbefriedigend erlebt. Sie sind dann dort gesessen und haben das mehr oder weniger über sich ergehen lassen. Es war dann häufig zu weit weg, gerade wenn man einen Weiterbildungstag hat, wo man jetzt beispielsweise irgendein Projekt – wir haben jetzt hier im Schulhaus X einen Lernraum, für den wir an den Weiterbildungstagen neue Projekte ausarbeiten, die dann im nächsten Quartal sein werden – das ist einfach zu wenig relevant für Studierende, um hier etwas mitzumachen. (...). Wenn man irgendeine Weiterbildung hat, bei der ein Referent kommt, dann ist es wieder so PH-nah, dass sie das nicht brauchen, weil sie da abgesättigt sind. (SL 8, 69)

Die Bedeutung der Lernbereitschaft, Leistungsfähigkeit und Eigenaktivität der Studierenden für die Mitgliedschaft von Studierenden am Lernort Praxis wird anhand von Aussagen von Praxislehrpersonen wie Schulleitenden wie folgt deutlich: Etwa die Hälfte der Studierenden sei so von der Unterrichtsarbeit absorbiert, dass sie über keine Kapazitäten verfügten beziehungsweise alles andere, so zum Beispiel Teamsitzungen oder die Pausenaufsicht, ausblendeten (vgl. PL 4, 25–57). Es gebe Studierende, die nur machen würden, was man ihnen sage, oder dann solche, die viele Fragen stellten (vgl. PL 8, 187–189). Studierenden, die den Auftrag erfüllen, ohne nach links oder rechts zu schauen, würden weniger Aufgaben übertragen (vgl. PL 8, 187–189). Sie erhalten somit weniger Einblick in die Organisation und damit weniger Möglichkeiten, ihren Mitgliedschaftsstatus zu verändern, zum Beispiel, indem sie in Projekte der

Schule eingebunden werden, die sie allenfalls in Kontakt mit der Schulleitung bringen könnten (vgl. SL 5, 32), oder indem ihnen in anderer Weise mehr Verantwortung übertragen werde:

Wenn Studierende im Studierenden- oder Schülermodus kommen, dann ist eigentlich das Ziel des Praktikums, ihnen zu zeigen: Willkommen in der Welt des Arbeitens! Weil sie zuerst einmal realisieren müssen, das ist nicht förderlich, in diesem Modus kann ich nicht Schule geben. Und wenn sie dann am Schluss des Praktikums gemerkt haben, was sie eigentlich an Verantwortung zu übernehmen und an Eigenmotivation mitzubringen hätten, dann ist dort das Ziel schon erreicht. Und dann gibt es die anderen, die von der Persönlichkeit her so kommen, dass man sagen kann, die kommen bereits mit einem so anderen Blick, da kann man von Anfang an quasi fast mit Teamteaching loslassen und diesen kann man mehr Verantwortung übertragen. (SL 8, 69)

Die Studierenden haben an der Schule insbesondere in der ersten Ausbildungszeit einen Sonderstatus hinsichtlich der Verbindlichkeit der Mitgliedschaftsbedingungen inne. Auch wenn von den Studierenden die Übernahme der Rolle der Lehrperson im Klassenzimmer erwartet wird, werden ihnen vor allem in den ersten Praktika und zu Ausbildungszwecken mehr Freiheiten beziehungsweise andere Regeln zugestanden als einer ausgebildeten Lehrperson:

Ich finde einfach wichtig (...), dass man die Freiheit lässt, dem Studenten, der Studentin, dass er auch auf die Schnauze fallen darf. Ausgenommen davon sind natürlich Situationen, in denen ich sehe, dass total falsch oder zu wenig geplant wurde. Aber dass man einfach mal machen lässt. Und dann vielleicht das Gespräch sucht und nachfragt: Würdest du es wieder so machen? Gibt es andere Wege? (PL 2, 161)

Gegen Ende des Praktikums werden an die Studierenden praktisch die gleichen Leistungserwartungen gestellt wie an eine ausgebildete Lehrperson (vgl. PL 2, 53). Die Möglichkeiten der Praxislehrperson, den Studierenden Freiraum zu gewähren, hängen nach Ansicht von Schulleitenden wiederum von den individuellen Voraussetzungen, der Lernbereitschaft und dem Einsatz der Studierenden ab (vgl. SL 4, 93; SL 8, 69).

Ad c) Merkmale der Schule mit Relevanz für die Mitgliedschaft der Studierenden: In den Aussagen der Befragten zeigen sich verschiedene Merkmale der Schule, die in Bezug stehen zur Art und Weise einer Mitgliedschaft der Studierenden in der Praxisschule. Die Mitgliedschaftsbedingungen lassen sich anhand der Bereiche „Normen und Regeln“, „Rechte der Studierenden“ sowie „Teamgrösse“ erläutern.

Die Praxisschulen fordern von den Studierenden in vielfältiger Weise eine Orientierung an ihren Normen und Regeln ein. Dies zeigt sich zum Beispiel dann, wenn

- die Studierenden Unterrichtsaufträge umsetzen, die auch Entwicklungsziele der Schule im Unterricht beinhalten (vgl. PL 7, 110);
- die Praxislehrperson den Studierenden verdeutlicht, dass eine Exkursion in den Zoo in den Budgetrahmen passen und dass dafür das Einverständnis der Schulleitung eingeholt werden müsse (PL 8, 147);
- die Studierenden einen Schlüssel ausgehändigt erhalten und sich an die damit einhergehenden Bedingungen halten müssen (vgl. PL 5, 66);
- die Studierenden die Schulhausregeln, zum Beispiel das Rauchverbot auf dem Pausenplatz, einhalten sollen (vgl. PL 5, 188);
- die Studierenden ein Passwort für den Zugang zur Administrations- und Planungssoftware der Schule erhalten (vgl. PL 2, 53) und wenn geklärt wird, inwiefern sie Material, das auf dem Schulserver abgelegt ist, mitnehmen dürfen (vgl. PL 6, 77).

Zu den Mitgliedschaftsbedingungen der Studierenden an der Praxisschule gehören nebst der Bezugnahme auf Anforderungen und Regelungen auch die zugesprochenen Rechte. Eine Schulleitungsperson drückt sich diesbezüglich sehr klar aus. Wichtig sei,

dass die Praktikanten vollwertig behandelt und wahrgenommen werden. Nicht dass sie dieselben Rechte haben, das geht ja gar nicht, aber sie sind auf derselben Augenhöhe. (SL 4, 37)

Das Verhältnis zwischen der Teamgrösse und der Anzahl der Studierenden steht in einem Bezug zum Mitgliedschaftsverhältnis, weil dieses vom zahlenmässigen Verhältnis zwischen den Studierenden und den Teammitgliedern abhängen kann. Das Zitat einer Praxislehrperson verweist darauf und zeigt auf, dass ein als günstig erachtetes Verhältnis ein Lernpotenzial enthalten kann.

Nach den Frühlingsferien haben ... von neun Lehrkräften acht Studierende. (...). Ich finde es schon nicht ideal. Es gibt dann auch wie eine Parallelwelt. Sie müssen sich als Studierende in der Pause nicht zu uns setzen, es geht ja auch gar nicht. (...) In einem anderen Team war es auch schon anders. Dann haben sie gesagt: „Worüber habt ihr jetzt gesprochen?“ und „Wie läuft das bei euch?“ Es haben sich dann vielmehr so alltägliche Sachen, die im Lehrerzimmer in der Pause besprochen werden, auch mal in einer Nachbesprechung ergeben, wo sie mich auf etwas aufmerksam gemacht haben (...). (PL 8, 129/135)

Ad d) Merkmale der Verweildauer der Studierenden an der Schule: Die Verweildauer kann vielfältige Auswirkungen auf die Art und Weise der Mitarbeit der Studierenden an der Schule

haben. Eine kürzere Verweildauer der Studierenden in der Klasse und an der Schule zieht aus der Sicht der Befragten einige negativ konnotierte Implikationen nach sich (vgl. Tab. 20).³⁶

Tab. 20: Aussagen zu den Implikationen einer kürzeren Verweildauer von Studierenden an der Schule

Eine kürzere Verweildauer von Studierenden an der Schule ...
<ul style="list-style-type: none"> – kann dazu führen, dass die Studierenden von einem zum anderen Projekt weitergehen müssen und sich nicht auf die Lernsituation an der Praxisschule einlassen können (vgl. PL 6, 124). – erschwert den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zwischen den Studierenden und der Praxislehrperson. Dies wird als Voraussetzung für die Übergabe von Gestaltungsfreiheiten verstanden. Je nach Voraussetzungen der Studierenden sei dieser Prozess zeitintensiv (vgl. SL 4, 93). – kann Unruhe ins Team bringen. Studierende, die wöchentlich an der Schule sind, wechseln oder sind zeitgleich im Lehrpersonenzimmer wie Studierende im dreiwöchigen Blockpraktikum und wieder andere im Quartalspraktikum: „Man kennt sie eine Weile und dann sind sie – ‚schwupps‘ – wieder weg“ (PL 6, 106).

Werden die Studierenden im Rahmen der bisherigen Praxisgefässe in unterrichtsübergreifende oder in besondere Schulanlässe einbezogen, handelt es sich dabei zumeist um Situationen, an denen nebst dem Lernpotenzial für die Studierenden primär der Bedarf der Schulen nach zusätzlichen (Lehr-)Personen im Vordergrund steht. Die Studierenden werden im Rahmen der Praktikumsarbeit wie auch nach Abschluss des Praktikums für unterschiedliche Aufgaben angefragt. Dabei werden ihnen mehr oder verantwortungsvollere Tätigkeiten übergeben, so zum Beispiel:

- Begleitung am Sporttag, auf der Sternwanderung, in der Projektwoche, im Lager (vgl. SL 8, 19; SL 2, 112; PL 6, 71/120; PL 8, 143);
- Übernahme des Teilprojekts „gesunder Znüni“ im Jahresprojekt „gesunde Schule“ (SL 5, 32), eigenes Angebot in der Projektwoche „Pizzaofen bauen“ (SL 4, 37);
- Stellvertretungstätigkeiten als Lehrperson, während die Praxislehrperson eine kollegiale Hospitation durchführt (SL 5, 36) oder während eines internen Weiterbildungsanlasses an der Schule (SL 4, 112).

Für Praxislehrpersonen kann die Mitarbeit der Studierenden sehr willkommen sein:

Das ist (...), wenn man händeringend nach Lagerleitern sucht ... perfekt gewesen! Sie haben dann hier mitgeholfen, das Lager zu leiten, haben ihren Teil übernommen. (...).

³⁶ Unter einer kürzeren Verweildauer werden Tages- und Blockpraktika verstanden, die maximal den Umfang von Quartalspraktika haben.

Ja und dann sind sie auch richtig drin gewesen mit dieser Klasse ... und nachher noch unterrichten. (PL 6, 71/75)

Der Ausbildungsnutzen wird aber nur wenig strukturiert erfasst; der Status solcher Aktivitäten ausserhalb der ordentlichen Praxiszeit ist hinsichtlich der Anerkennung als Ausbildungselement unklar: Falle zum Beispiel ein Lager in die Praktikumszeit, komme es auf das Glück an, ob dieses zum Praktikum angerechnet werde oder nicht: „Dann sagt man, ja – grosszügigerweise zählt es zum Praktikum, es sei ja gut, wenn man das macht. Aber nur ein paar wenige kommen in den Genuss“ (SL 2, 112). Die Frage der Funktion der Erfahrung für die Ausbildung der Studierenden scheint hinter dem Bedarf der Schule zurückzustehen:

Ja, und es darf dann nicht negativ ausfallen, dass man den Studenten nur als Assistent sieht. Das könnte ja auch passieren: Dass man das Gefühl hat, es sei noch cool, wenn er Arbeit abnimmt. Die Hauptaufgabe, das Hauptziel soll nicht aus den Augen verloren werden. (PL 7, 121)

Bei der Frage nach der Art und Weise der Mitgliedschaft müssen die Funktion der Studierenden in der Organisation und der Ausbildungsauftrag der PH im Blick behalten werden. Dies zeigt sich in den Überlegungen der Befragten zum Potenzial und zur Problematik längerer Praktika³⁷ (vgl. Tab. 21).³⁸

Tab. 21: Vermutungen zu Implikationen längerer Verweildauern von Studierenden an der Schule

Die Vorstellung einer längeren Verweildauer von Studierenden an der Schule ...
<ul style="list-style-type: none">– <i>birgt das Potenzial, Studierende in Arbeitsgruppen einzubinden, ihnen einen Aufgabenbereich zu übergeben:</i> „Sie sind dann [gemeint ist: während eines Schuljahres; Anmerkung C.S.] Teil des Teams. (...). Sie gestalten die Schule mit für diese Zeit. Aber das kann ich in einem sechswöchigen Praktikum nicht, das geht einfach nicht“ (SL 2, 108).– <i>lässt die Vermutung aufkommen, dass die Ideen der Studierenden mehr in die Arbeit an der Schule einfliessen könnten:</i> „Wenn man dort von dem profitieren könnte, was sie mit ihrem anderen Lebensalter und ihrer anderen Erfahrung einbringen ...“ (SL 4, 37).

³⁷ Unter längeren Praktika werden Ausbildungszeiten von einem halben oder einem ganzen Schuljahr verstanden.

³⁸ Während die Aussagen zu den kürzeren Verweildauern und zur Beteiligung der Studierenden an unterrichtsübergreifenden und weiteren besonderen Projekten an den Schulen auf Erfahrungen der Befragten beruhen, basieren die Überlegungen der Befragten zu allfälligen Bedeutungen von längeren Praktika für die Mitgliedschaft der Studierenden auf Vermutungen. Keine der befragten Personen verfügt über Erfahrungen mit Praktika, die länger als ein Quartal dauern.

Tab. 21: Vermutungen zu Implikationen längerer Verweildauern von Studierenden an der Schule

Die Vorstellung einer längeren Verweildauer von Studierenden an der Schule ...
<ul style="list-style-type: none"> – <i>erzeugt Ablehnung bei den Schulleitenden:</i> „Ich möchte keine Studierenden ein Jahr bei mir. Das wäre für mich als Schulleiter ein zu grosser Eingriff in meine Welt hinein. (...). Ich möchte mein Personal auswählen und ich habe Anforderungen und Wünsche an mein Personal“ (SL 8, 71). – <i>regt Überlegungen zum Nutzen der Praktika für die Schule an:</i> „Es [das Praktikum] müsste dann länger dauern können als einfach nur drei Wochen. (...). Dann kommen die [Studierenden] eine Zeit lang als Unterrichtsassistenz, wo ich sie voll nutzen kann, und ich kann gewisse kleine Aufträge [übertragen]. Das sind ja dann angehende Lehrer, denen kann ich mehr Aufträge erteilen als irgendeiner Hausfrau, die kommt“ (SL 6, 63). – <i>wirft die Frage auf, ob Studierende, die länger an einer Schule sind, zu Assistierenden werden, worunter ihre Ausbildung leiden würde:</i> „Am Schluss sind sie (...) super Assistenten nach einem halben Jahr, aber nach sechs Wochen Praktikum haben sie die Klassenlehrerfunktion eben leben können“ (PL 2, 137). – <i>bietet Anlass zur Formulierung von Bedingungen zum Verhältnis zwischen der Anzahl Studierender und der Anzahl Lehrpersonen in einem Team:</i> Man müsse darauf achten, dass dann zum Beispiel nicht fünf Lehrpersonen noch je zwei Studierende hätten (vgl. PL 7, 114). – <i>führt zur Forderung, dass das Angebot an Praxisplätzen an einer Schule ein Teamentscheid sein sollte:</i> „Das müsste ja dann wie ein gemeinsamer Entscheid sein, dass wir als Team zwei Studierende hätten“ (PL 7, 114). – <i>weckt Begeisterung:</i> „Aber so die Idee von ... man ist länger in einer Schule und sieht viel tiefer hinein, das wäre eigentlich schon cool“ (PL 7, 114).

6.1.3 Elemente der Kooperation als Grundlage der Praxisausbildung

Eine Kooperation zweier Organisationen erfordert den Bezug auf die je andere Organisation hinsichtlich der Ziel- beziehungsweise Aufgabenorientierung (vgl. Kap. 3.1.3.1). Wird die berufspraktische Ausbildung als Kooperationsprojekt zwischen einer Einzelschule und einer Pädagogischen Hochschule verstanden, wirft dies die Frage nach der Ausgestaltung der relevanten Kooperationsbedingungen auf. Den Antworten der Schulleitenden und Praxislehrpersonen lassen sich diesbezüglich Selbsteinschätzungen zu den inhaltlichen Ressourcen der Einzelschule und damit zu den Lernmöglichkeiten am Lernort Einzelschule (Kap. 6.1.3.1), zu den Aufgabenstellungen als Kernelement der Zusammenarbeit (Kap. 6.1.3.2) sowie zu den Kooperationsbedingungen (Kap. 6.1.3.3) entnehmen.

6.1.3.1 Inhaltliche Ressourcen der Einzelschule für die Praxisausbildung

Eine an die Praxislehrpersonen und an die Schulleitenden gerichtete Frage lautete: „*Welche Aspekte, die die Studierenden im Praktikum lernen können, sind Ihnen besonders wichtig?*“ Die Antworten darauf verweisen auf das von den Befragten wahrgenommene Lernpotenzial des Lernorts Schule für die Studierenden im Praktikum. Die Studierenden können

- die Berufswahl evaluieren (vgl. SL 2, 140; SL 4, 168; SL 9, 24; PL 1, 191);
- die vielfältigen Beziehungsaufgaben des LehrerIn-/Lehrer-Seins gestalten (vgl. SL 2, 134; SL 3, 121; SL 4, 168; PL 5, 225; PL 4, 53/153; PL 3, 256);
- personale und soziale Kompetenzen berufsbezogen weiterentwickeln (vgl. SL 2, 114/116/122; SL 3, 121/125; SL 4, 168/170; SL 6, 113/144; PL 4, 79; PL 3, 264; PL 5, 319/203; PL 6, 75/204; PL 7, 92);
- die Komplexität und die thematische Breite des Berufs erfahren (vgl. SL 4, 164–168; PL 4, 53; PL 7, 110; PL 8, 289);
- Erfahrungen sammeln (vgl. SL 4, 168; SL 8, 77; PL 1, 17/123; PL 4, 53; PL 3, 256; PL 2, 63/161–163; PL 7, 92/140; PL 8, 96);
- die Schule als Organisation erkunden (vgl. SL 2, 98; SL 5, 79/87/128; SL 6, 63/132; SL 8, 69; SL 9, 24; PL 2, 107; PL 6, 146; PL 8, 229).

Zusätzlich zu den diesen genannten Feldern zeigen sich in den Erläuterungen der Schulleitenden explizite Beschreibungen der Ressourcen der Praxis für das Erlernen der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung (vgl. SL 2, 114/134; SL 5, 37/110; SL 6, 144) und für die Vorbereitung des Berufseinstiegs (vgl. SL 2, 29; SL 4, 168). Einzig Praxislehrpersonen beschreiben die Praxis als Ressource für die Auseinandersetzung mit den Spezifika der Zielstufe, mit den Entwicklungen der Kinder und ihrer Lebenswelt sowie mit deren Einbezug bei der Unterrichtsgestaltung (vgl. PL 1, 123; PL 4, 157; PL 5, 219). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schulleitenden das Potenzial der Praxis für den Aufbau von Handlungs- und Verhaltenssicherheit stärker betonen als die Praxislehrpersonen.

Das von den Befragten als Ressource beschriebene Potenzial des Lernorts Praxis wird je nach Zielsetzung des Praxisgefäßes und je nach Aufgabenstellungen, die die Studierenden in den Praktika zu bearbeiten haben, unterschiedlich genutzt. Diese Aufgaben werden im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

6.1.3.2 Aufträge als Kernelemente der Zusammenarbeit

Die Auseinandersetzung mit den Aufträgen³⁹, die den Studierenden im Praktikum erteilt werden, tangiert zwei relevante Themenfelder der berufspraktischen Ausbildung: einerseits die Konkretisierung von institutionellen Funktionen in Aufgaben (vgl. Fend, 1981, S. 16; Wiater, 2007, S. 41) und andererseits die Kennzeichnung einer Kooperation durch Aufgaben (Spiess, 2004, S. 194). Beide Zugänge verweisen auf die Bedeutung konkretisierender Strukturen und Regeln, die Rollengestaltung durch die Beteiligten, die Auseinandersetzung mit der Ressourcenzuweisung und die gemeinsamen Werte und Deutungsmuster für die Aufgabenbearbeitung (vgl. Fend, 2008; Parson, 1967; Spiess, 2004, S. 210). Vor diesem Hintergrund interessiert, inwiefern die Befragten die von den Studierenden in den Praktika auszuführenden Aufträge besprechen. In den Antworten zeigen sich vier Aspekte von Aufträgen:

- a) die inhaltliche Ausrichtung der Aufträge und die Information der PH zu den Aufträgen;
- b) die Passung zwischen der Situation in der Praxis (Praxisschule sowie Praxisklasse) und den Aufträgen;
- c) das Potenzial der Situation in der Praxis (Praxisschule und Praxisklasse) zur Generierung eigener Aufträge;
- d) die Weiterentwicklung der praxisbezogenen Aufträge.

Ad a) Die inhaltliche Ausrichtung der Aufträge und die Information der PH zu den Aufträgen:

Die Praxislehrpersonen berichten von inhaltlich unterschiedlich ausgerichteten Aufträgen zur Umsetzung in der Praxis (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Überlegungen der Befragten zu den Praktikumsaufträgen

Beschriebene Aufträge	Besprechung der einzelnen Aspekte des Auftrags durch Praxislehrpersonen
<i>Grundformen des Lehrens umsetzen: Erzählen, Vorzeigen-Nachmachen etc.</i>	„Also in einem Praktikum ... sind ein paar Aufträge drin, die ich eigentlich wichtig finde. Sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] haben ja parallel immer noch Studium und dort lernen sie so die Grundformen vom Lernen kennen. Dann schauen sie die Kriterien an vom Erzählen und spielen das durch. Und dann macht es ja eigentlich Sinn, dass wir den Auftrag bekommen, ihnen die Möglichkeit zu geben, dass sie das dann hier mit der Klasse üben können. Das finde ich sinnvoll“ (PL 7, 140/144).

³⁹ Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit von den Aufträgen der Studierenden in den Praktika gesprochen, da es sich dabei um die ihnen zur Ausführung aufgetragenen Arbeiten handelt. Aus der Perspektive der Studierenden sowie unter bestimmten theoretischen Bezügen werden aus Aufträgen allerdings Aufgaben.

Tab. 22 (Fortsetzung): Überlegungen der Befragten zu den Praktikumsaufträgen

Beschriebene Aufträge	Besprechung der einzelnen Aspekte des Auftrags durch Praxislehrpersonen
<i>Unterrichtsprojekte, die die Studierenden an der PH entwickelt haben und in der Praxis umsetzen</i>	„Oder auch Unterrichtsprojekte, die sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] manchmal auch von der PH mitbringen, bei denen man merkt, das ist etwas Fundiertes, da hat sich eine Mathelehrerin etwas überlegt“ (PL 6, 43).
<i>Bedingungsanalysen von Schulen: Die Studierenden kommen mit einem Erkundungsauftrag einen Tag an die Schule</i>	„Da habe ich jetzt auch wieder Studenten gehabt. Sie kommen dann nicht zum Unterrichten, sondern einfach mal zum Reinschauen. Das finde ich jetzt zum Beispiel sehr gut, weil man da einfach sagen kann: ‚Unsere Schule ist so‘. Und dann gehen sie an drei verschiedenen Schulen und sammeln und machen dann für sich eine Auswertung. Das finde ich jetzt gut, weil das nicht so ein Eingriff ist“ (PL 6, 146).
<i>Ausführliche Lektionsvorbereitungen schreiben</i>	„Oftmals sage ich ihnen dann jeweils, das ist nicht der Normalfall. Es kann schon so sein, aber nachher müsst ihr ja nicht mehr eine vier-/fünfseitige Vorbereitung schreiben. Aber ihr müsst es einfach am Anfang machen, damit ihr merkt, was wichtig ist und worauf ihr schauen müsst, woran ihr denken müsst. Und irgendwann geht das von alleine, dann ist es im Kopf oben. Ich glaube, das tut ihnen manchmal auch gut, zu merken: Jetzt muss ich hier durchhalten und dann geht das vorbei“ (PL 6, 146).
<i>Theaterprojekt: Studierende entwickeln mit Schülerinnen und Schülern ein Theaterstück und werden dabei von Fachleuten der PH unterstützt</i>	„Da sehe ich Leute, die in einem Bereich wahnsinnig gut sind und auch Sachen abdecken, die ich gar nicht so gut kann. (...). Ich spiele schon Theater, aber so gut kann ich es nicht und das finde ich dann echt super, dass man junge Leute sieht, die das wahnsinnig gut machen“ (PL 6, 43).

Die Instruktion zu den Aufträgen erhalten die Praxislehrpersonen an einer Informationsveranstaltung der PH:

Da kommst du an einem Abend und dann geht man einfach dieses ganze Dossier durch, mit diesen Aufträgen, die sie den Studierenden geben und uns sagen, wie weit die Studierenden sind und was wir wann von ihnen verlangen können. Und nachher kommen die Studenten dazu und dann lernen wir die dort gerade kennen. (PL 7, 48)

Auf der Basis der Vorgaben skizzieren Praxislehrpersonen und Studierende zusammen das Programm für die Praktikumszeit (vgl. PL 8, 128). Bei der Art und Weise, wie mit den Aufträgen in der Praxis umgegangen wird, haben die Praxislehrpersonen einen Gestaltungsspielraum. Sie berichten von der Möglichkeit, auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen zu können, so zum Beispiel, wenn sie eine besondere Unterrichtsform, die die Praxislehrperson praktiziert, kennenlernen wollen (vgl. PL 3, 134) oder wenn das Bestehen des Praktikums gefährdet ist und die Praxislehrperson einen Auftrag erteilt, der diesem Umstand angepasst ist (vgl. SL 7, 49).

Ad b) Die Passung zwischen der Situation in der Praxis (Praxisschule, Praxisklasse) und den Aufträgen: Die Herausforderung eine Korrespondenz zwischen der konkreten Situation in der Praxisklasse und den Aufträgen der PH herzustellen, kann sich auf verschiedene Unterrichts- und Schulbereiche beziehen, so zum Beispiel auf die Unterrichtsgestaltung, die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Lernvoraussetzungen der Kinder, Fragen der Klassenführung oder des Curriculums sowie Fragen zum Einbezug von Studierenden in ein Schulprojekt (vgl. Tab. 23).

Tab. 23: Praxissituationen und Herausforderungen für die Praxislehrpersonen bei der Umsetzung von Praktikumsaufträgen

Merkmal Praxissituation	Herausforderung für die Praxislehrperson	Gewählter Umgang der Praxislehrpersonen
<i>Altersdurchmischtes Lernen (ADL)</i>	Wie kann mit Spezifika der Praxisklasse und/oder der Praxisschulen (z.B. ADL) umgegangen werden, sodass der Ausbildungsauftrag umgesetzt werden kann?	Die didaktische und strukturelle Gestaltung von altersdurchmischem Lernen wird während der Praktika so „heruntergefahren“, dass die Studierenden klassenweise und in Lektionseinheiten arbeiten können (vgl. PL 8, 229).
<i>Spezifische Intervention in der Praxisklasse (Sozialtraining)</i>	Wie können ein Sozialtraining mit einer anspruchsvollen Kindergartenklasse sowie die weiteren fixen Elemente (Geburts-tagsfeiern, Waldhalbttag, Bibliothek, Turnen etc.) mit den Aufträgen der PH vereinbart werden?	Die PH erhält keine Absage, die Praxislehrperson findet „irgendeinen“ Mittelweg, bei dem sie den Studierenden sagt, wie sie in den Wald und wie sie ins Turnen geht und wann das Sozialtraining „Faustlos“ durchgeführt wird. Dieser Mittelweg sei nötig, weil es nicht gut wäre, dass einige, wenige Monate vor dem Praktikum begonnene Sozialtraining zu unterbrechen (PL 5, 209).
<i>Entwicklungsschritte der Kinder</i>	Wie können die Studierenden ihren Unterricht auf die Entwicklung der Kinder ausrichten, wenn sie längere Zeit nicht an der Praxisschule sind?	Zwischen wöchentlichem Tagespraktikum und Blockpraktikum besteht eine zeitliche Distanz. Die Kindergartenlehrperson erlebt, dass die Kinder in der Zeitspanne zwischen dem Beginn des zweiten Quartals und dem vierten Quartal teilweise grosse Entwicklungsschritte machen. Das verlange von ihr, die Studierenden immer wieder über den Entwicklungsstand der Kinder aufzuklären (vgl. PL 5, 235).

Tab. 23 (Fortsetzung): Praxissituationen und Herausforderungen für die Praxislehrpersonen bei der Umsetzung von Praktikumsaufträgen

Merkmal Praxis-situation	Herausforderung für die Praxis-lehrperson	Gewählter Umgang der Praxislehrpersonen
<i>Stoffdruck</i>	Wie kann das Curriculum der Praxisklasse mit den Aufträgen der Studierenden in Einklang gebracht werden?	Der Stoffdruck auf der Mittelstufe 2 (5./6. Klasse) erlaubt während der Praktika kein Sonderprogramm (PL 7, 136).
<i>Langfristiger Planungshorizont</i>	Wie können Studierende in Schulprojekte einbezogen werden, deren Vorbereitungsarbeiten weit vor dem Praktikumsbeginn beginnen?	Anhand von zwei unterschiedlichen, während Praktika stattfindenden Schulprojekten wird aufgezeigt: Die Studierenden könnten in den Projekten im Prinzip analog zu den Lehrpersonen Verantwortung übernehmen. Ein Einbezug in die Planungsarbeiten wäre für die Studierenden allerdings mit Vorarbeiten verbunden, die deutlich vor der Praktikumszeit zu liegen kämen. Dies sei kompliziert und würde zudem eine gute Einführung der Studierenden in die Abläufe erfordern. Die Studierenden werden deshalb als Hilfskräfte in die Projekte einbezogen (vgl. SL 8, 69; PL 8, 261).

Auch wenn die Beispiele zeigen, dass die Praxislehrpersonen Wege finden, um die Praxisaufträge der Studierenden sinnvoll in die Situation am Praxisort einzubinden, gehen die Meinungen zum diesbezüglich Leistbaren auseinander: Während eine Praxislehrperson (PL 6, 136) der Ansicht ist, Passungen zu finden gehöre zu den Grundkompetenzen im Lehrberuf, weshalb auch zwischen der Situation in der Praxisklasse und den Praxisaufträgen immer irgendwie eine Passung hergestellt werden könne, zeigt eine andere Praxislehrperson (PL 4, 173) auf, dass es ihr die Situation in der Praxisklasse im Moment verunmögliche, Studierende ins Praktikum zu nehmen: Sie arbeite altersdurchmischt und im Bereich „Mensch und Umwelt“ führe sie ein Freiprojekt durch. Deshalb habe sie sich gesagt: „Ich möchte jetzt keine Praktikantinnen mehr, weil das, was die PH will, kann ich gar nicht mehr bieten“ (PL 4, 171). Eine andere Praxislehrperson regt an, dass die PH mehr auf die Situation des altersdurchmischten Unterrichtens eingehen solle: Sie möchte nicht, dass ihre Studierenden durch die Zuteilung zu einer Doppelklasse gestraft seien, und findet, „dass die PH hier der kantonalen Schullandschaft nicht immer ganz Rechnung trägt“ (vgl. PL 8, 231). Andere Praxislehrpersonen kritisieren, dass es Aufträge gebe, die wenig zur Situation in der Klasse (vgl. PL 5, 215) oder wenig zu den Lerninhalten

passen würden, „absolut fremd“ (PL 3, 206) oder „gesucht“ (PL 7, 136) seien. Allerdings könne eine Schule – wie eine Schulleitungsperson (vgl. SL 6, 124–130) festhält – auch zurückmelden, wenn ein Auftrag nicht passe. Die PH gehe auf Rückmeldungen zu Problemen mit Aufträgen ein.

Als generelle Herausforderung wie auch im Zusammenhang mit der Nutzung des Lernpotenzials der Praxissituationen in den Praktika sprechen die Befragten die Anzahl an Aufträgen an, die der Praxis von der PH zu Ausbildungszwecken aufgegeben werden. Eine Lehrperson gibt diesbezüglich zu bedenken, dass irgendwann der Moment komme, an dem weniger mehr sei (vgl. PL 6, 136). Wenn die Studierenden zusätzlich zur Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts noch Erkundungs- und Beobachtungsaufträge ausführen müssten, würden die Aufträge zur Belastung (vgl. PL 6, 122/136). Die Aufträge kämen „geballt“, wenn für fast jedes Modul noch ein Auftrag im Praktikum zu erfüllen sei (PL 5, 198). Die Dichte an Aufträge erschwere es, das Potenzial der Praxis weiter gehend zu nutzen:

Sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] sind so eingedeckt und dabei hätte man eigentlich ganz viele Sachen aus der Praxis, die man mit ihnen anschauen wollte, wofür sie einfach schlicht keine Kapazität mehr haben. (SL 8, 49)

Es gibt schon sehr wenig Luft, finde ich. Beispielsweise für Beziehungsarbeit zu den Kindern, das ist schon sehr beschränkt. (PL 5, 198).

Eine Praxislehrperson (PL 5, 198/203) erkennt in der hohen Dichte an Aufträgen nebst dem Herausfordernden aber auch ein Lernpotenzial: Sie verweist einerseits auf die Belastung, die den Studierenden aus den vielen Aufträgen erwachse, und andererseits auf die hohe Lernintensität und die daraus hervorgehenden Lernmöglichkeit für die Studierenden, mit Druck umzugehen:

Wir haben von halb fünf bis halb sechs Konvent. (...). Wenn sie dann noch an den Konvent mitkommen sollen und zusätzlich für den nächsten Tag vorbereiten. (...). Das sehe ich irgendwie nicht so. Einfach für ihre Belastung, die sie dann haben. (PL 5, 205)

Ich finde es jeweils schon recht voll, aber sie lernen natürlich auch viel und es braucht auch eine gewisse Intensität, finde ich; auch um zu lernen, mit Druck umzugehen. (PL 5, 203)

Indem sie die Komplexität am Praxisplatz beleuchtet, greift eine Praxislehrperson auch die Herausforderungen auf, die sich bei der Umsetzung der Aufträge der PH in der Praxis ergeben:

Viele Prozesse im Wochenablauf (Förderstunden, Entlastungslektionen, Halbklassenunterricht, Rhythmisierung des Morgens etc.) führten zu engen Strukturen, an die sich die Studierenden anpassen müssten (vgl. dazu auch PL 8, 161). Das sei ein grosser Anspruch: „Das wünsche ich mir manchmal: Dass man die Studierenden arbeiten lassen könnte und dass rundherum nicht alles so eng wäre. Das ist wie ein Korsett, das man hat. In dem man einfach drin ist“ (PL 5, 211). In diesem Dilemma setzt sie die Prioritäten beim Lernen der Schülerin beziehungsweise des Schülers:

Aber trotzdem finde ich immer, im Vordergrund steht die Klassensituation und das Kind an sich und dass es dem Kind wohl ist. Und nicht, dass die Studierenden, ich sage mal, Labor haben. (PL 5, 211)

Ad c) Das Potenzial der Praxissituation zur Generierung eigener Aufträge: Die Aussagen der Befragten zur Nutzung des Potenzials in der Praxissituation beinhalten Ideen und Überlegungen zu möglichen, auf die Praxissituation bezogenen Aufträgen sowie zu Voraussetzungen der Studierenden für die Nutzung des Potenzials. Die Ressourcen, die die Praxis für die berufspraktische Ausbildung zur Verfügung stellen kann, wurden in Kap. 6.1.3.1 dargestellt. Die Praxislehrpersonen und Schulleitenden bringen – auch mit Blick auf den gesamten Berufsauftrag – einige konkrete Vorschläge für Arbeitsaufträge in Praktika ein (vgl. Tab. 24).

Tab. 24: Ideen von Befragten für Aufträge zur Umsetzung in Praktika

Aufträge	Besprechung und Konkretisierungen der Aufträge
<i>Wie gestalte ich eine Beziehung mit Eltern, mit Kindern, mit Teamkolleginnen und Teamkollegen? (PL 4, 153)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – „Wer bin ich mit anderen Leuten?“ – „Wo sind meine Konflikte?“ – „Wie gehe ich um mit den Konfliktsituationen?“ – „Wie gehe ich auf Kinder ein?“ – „Wie gehe ich darauf ein, wenn ein Kind gemobbt wird?“ – „Wie führe ich lösungsorientierte Gespräche?“ – „Und der Schulz von Thun mit diesen vier Seiten, habe ich das für mich? Weiss ich jetzt, wie ich auf Kinder reagiere? Ist das jetzt mein Appellohr, das da ist, oder wo reagiere ich? Also sich selber kennenlernen und dann in Beziehung mit anderen lernen, vielleicht ein bisschen zu gestalten“ (PL 4, 153/173).
<i>Neuere didaktische Formen kennenlernen, erproben</i>	„Ich denke, diese Formen [gemeint ist ADL; Anmerkung C.S.] müssten im zweiten, dritten Jahr schon auch bekannt gemacht werden und nicht einfach die Lektionen. Das ist sicher wichtig, aber wir unterrichten nicht mehr so lektionenzentriert“ (PL 8, 229).

Tab. 24 (Fortsetzung): Ideen von Befragten für Aufträge zur Umsetzung in Praktika

Aufträge	Besprechung und Konkretisierungen der Aufträge
<i>Aktuelle Erkenntnisse aus der Lernpsychologie in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen</i>	„Die Praktikantinnen, die ich gehabt habe, die haben gewusst, man muss halt alle Sinne ansprechen. Aber das alleine ... reicht ja auch noch nicht. Ja, dass das, was man weiss vom Lernen, dass man das auch anzuwenden lernt“ (PL 4, 153).
<i>Teamkultur erkunden</i>	Die Teamkultur zu erkunden, dürfte kein einfaches Unterfangen sein, „aber sie könnten immerhin in Erfahrung bringen, indem sie Leute fragen: Wie löst ihr Konflikte? Welche Konflikte gibt es? Wo beisst es sich immer wieder im Team?“ (PL 2, 111).
<i>Elternarbeit</i>	Gerade Elternarbeit sei ein Thema, das mit der Praxisausbildung „verhängt“ werden könne (vgl. SL 8, 55).

Aufträge mit dem Ziel, die Schule als Organisation besser zu verstehen, werden von Befragten kontrovers besprochen (vgl. Kap. 6.2.1.2).

Inwiefern Studierende von spezifischen Profilen des Praxisplatzes profitieren, kommt auf ihre berufsbiografische Situation, ihre Eigeninitiative, die Dauer des Praktikums sowie die Art des Profils des Praktikumsplatzes an (vgl. auch Kap. 6.1.2.3): Studierende, die sich noch nicht an offene Unterrichtsformen wagen und eher lektionen- und klassenorientiert unterrichten, profitieren nur am Rand vom Potenzial eines Praxisplatzes, an dem die Schülerinnen und Schüler in altersdurchmischten Gruppen unterrichtet werden (vgl. PL 8, 229). Sind sie mit den grundlegenden Arbeiten bereits sehr belastet, so nimmt die Praxislehrperson im Rahmen der Möglichkeiten eine Triage der Arbeiten vor, lässt die Studierenden zum Beispiel vorbereiten und geht ohne sie an die Teamsitzung (vgl. SL 7, 37).

Eine Schulleitungsperson verweist mit dem Hinweis auf das personalisierte Lernen auf die Interdependenz zwischen den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Studierenden und dem Potenzial des Praxisplatzes: Wenn eine sehr strukturierte Person, die im ersten Praktikum überschaubare Verhältnisse angetroffen habe, in einem nächsten Praktikum an einen Ort komme, an dem sie aufgrund ihrer Voraussetzungen mehr herausgefordert werde, sei das Lernpotenzial grösser (vgl. SL 9, 30). Werden Studierende als „sehr stark“ eingeschätzt, würden ihnen eher grössere Aufträge übertragen (vgl. SL 6, 32). Fragen Studierende die Praxislehrperson, wie dies oder jenes gemacht werde oder funktioniere, so geben die Praxislehrpersonen Auskunft oder eröffnen Gestaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. PL 2, 73/79; PL 8, 187; SL 6, 108). Für das Erteilen grösserer Aufträge, zum Beispiele im Rahmen eines Tages- oder Sportprojekts, müssten die Studierenden allerdings länger vor Ort sein (vgl. SL 6, 132).

Angesprochen auf die Möglichkeit, dass sich die Konkretisierung der Praxisaufträge mehr am Lernpotenzial vor Ort orientieren könne, bringen zwei Befragte Überlegungen ein, die dagegen sprechen: Damit werde eine hohe Vielfalt an Erfahrungen und Problemstellungen generiert, auf die die PH reagieren müsste (vgl. PL 7, 138), und zudem seien die Inhalte, die an der Schule aktuell seien und ein Lernpotenzial für die Studierenden beinhalten könnten, in einem gewissen Sinn „zufällig“:

Es ist zufällig. Es ist ein Zufall, wie gerade die Sachlage ist. Wie der Stand des Projekts ist. Man kann es nicht so sauber planen, wie wenn man von der PH sagt, ihr müsst noch eine Aufgabe machen über Integration und besondere Bedürfnisse des Kindes. Das kann man sauber planen und es ist allen klar. (SL 6, 121)

Ad d) Weiterentwicklung der praxisbezogenen Aufträge: Die Anregungen der Befragten zielen alle darauf ab, das Potenzial der Praxis für das Lernen der Studierenden besser bearbeitbar zu machen und dafür die Anzahl an Aufträgen, die die Studierenden mit in die Praxis nehmen, zu reduzieren. Dabei sehen sie den Handlungsspielraum vor allem bei der PH:

- *Das Potenzial von praxisnahen Arbeiten an der PH nutzen:* Eine Schulleitungsperson weist darauf hin, dass nicht alle praxisorientierten Aufträge in den Praktika durchgeführt werden müssten. Es würden auch innerhalb der PH Möglichkeiten bestehen, um die Studierenden auf eine praxisnähere Art und Weise zu schulen (vgl. SL 8, 77).
- *Einbezug von Praxislehrpersonen und Schulleitenden in den Hochschulunterricht an der PH:* Auch wenn jeder Fachbereich Verknüpfungen mit der Praxis herstellen wolle, brauche es allenfalls den Entscheid, dass gewisse Themen nur theoretisch vermittelt werden und Praxislehrkräfte Beispiele mitbringen, statt dass die Studierenden aufgefordert werden, dazu eigene Erfahrungen in der Praxis zu machen (vgl. PL 6, 138). Eine Schulleitungsperson mit einem Mandat an der PH berichtet vom grossen Anklang, den das Besprechen von Fallbeispielen aus dem Alltag bei den Studierenden finde (vgl. SL 8, 89).
- *Erkundungs- und Beobachtungsaufträge von Praktika trennen:* Aus der Sicht einer Praxislehrperson könnten sich die Studierenden mehr auf die Situation in der Praxis einlassen, wenn Erkundungs- und Beobachtungsaufträge („Versuche“) getrennt von den Praktika durchgeführt würden, sodass die Unterrichtsgestaltung auf die Situation in der Praxis Bezug nehmen könne und die Umsetzung von Aufträgen der PH nicht zu „gestückelten“ Ausbildungstätigkeiten in der Praxis führe (PL 6, 134/136).

Positiv erwähnt werden zwei Entwicklungen von Pädagogischen Hochschulen, die aus der Sicht befragter Praxislehrpersonen in die richtige Richtung gehen:

- Die PH X teilt die Aufträge, die in die Praktika mitgegeben werden, transparent auf die verschiedenen Praxisgefäße auf (vgl. PL 3, 202) und befreite das letzte Praxisgefäß von Aufträgen: „Also hier hat jetzt die PH X ein gewaltiger Schritt nach vorne gemacht. Im Langzeitpraktikum gibt es keinen Auftrag mehr“ (PL 3, 198). Die Praxislehrpersonen hätten sich beschwert. Die Anzahl Aufträge sei schlichtweg nicht mehr machbar gewesen (vgl. PL 3, 200). Eine Schulleitungsperson verweist mit ihrem Vorschlag in die gleiche Richtung: Es sei zu schauen, in welchem Praktikum was laufe. Das heisst, es sollten zum Beispiel Förderplanungen, Schülerlaufbahnblätter, Elterngespräche oder der Bereich Arbeitsplatz Schule thematisiert werden (vgl. SL 8, 55).
- Praxislehrpersonen, die mit einer anderen PH zusammenarbeiten, berichten, dass bereits das Verschieben von wichtigen Abgaben auf die Zeit vor dem Praktikum eine Verbesserung hinsichtlich der Arbeit mit den Studierenden im Praktikum selbst gebracht habe. Die Studierenden seien jetzt freier während der Praxissituation (vgl. PL 8, 273).

6.1.3.3 Kooperationsbedingungen

Die Befragten erwähnen verschiedene Aspekte von Rahmenbedingungen, in welche die Kooperation zwischen der PH und der Einzelschule mit dem Ziel der berufspraktischen Ausbildung von Studierenden eingebettet ist. Nebst den Bedingungen, die auf der individuellen Ebene der Praxislehrpersonen sowie der Klassen- und Schulebene erfüllt sein müssen (vgl. Kap. 6.1.2.1), gehören Aspekte der Aufgabenorientierung (vgl. Kap. 6.1.3.2) sowie der Bedarf der PH an Praxislehrpersonen und die Einwilligung der Schulleitung für das Führen eines Praktikums dazu. Auf die letztgenannten beiden Kooperationsbedingungen wird nachfolgend eingegangen.

Der hohe Bedarf der PH an Praxislehrpersonen wird von den Befragten in zweierlei Hinsicht als herausfordernde Kooperationsbedingung erwähnt, einerseits als Entwertung der Arbeit der Praxislehrpersonen und andererseits als Belastungsmoment für die Organisation von zusätzlichen Praxisplätzen an der Schule.

Man merke, dass die PH „verzweifelt“ nach Praxislehrpersonen suche (PL 1, 29), „dass sie immer auf der Suche nach Personen sind, dass sie einfach Plätze suchen, fast egal wo, manch-

mal“ (PL 6, 41). Dies führt nach Ansicht von Befragten zu Qualitätseinbußen bei der Ausbildung und in ihren Antworten schwingt das Bedauern darüber mit, dass die Arbeit der Praxislehrperson mit der händeringenden Suche nach Praxislehrpersonen entwertet werde. Es sei schade, wenn Kolleginnen und Kollegen nur wegen der finanziellen Entschädigung ein Praktikum führen würden (vgl. PL 1, 199–201; PL 6, 41) und die PH „überhaupt nicht schauen, wen sie fragen; Hauptsache sie haben jemanden“ (PL 1, 203). Eine Schulleitungsperson nimmt bei den PH „ein bisschen“ die Haltung wahr, dass sie „alles und alle“ nehmen würden und froh seien, dass sie überhaupt Praxislehrpersonen hätten (vgl. SL 2, 90). Schulleitenden wird dann die Aufgabe übertragen, an ihrer Schule möglichst viele Lehrpersonen als Praxislehrpersonen zu gewinnen. Zwei Schulleitende berichten von Situationen, in denen sie aufgrund des Mangels an Praxisplätzen junge Lehrpersonen zur Übernahme eines Praktikums motivierten und damit schlechte Erfahrungen machten:

Einmal hatten wir eine junge Praxislehrperson gehabt, die gesagt hat: „Ok, ich bin zwar noch nicht so weit, ich habe noch nicht so viel Routine, aber es braucht viele Plätze, es kann also jemand kommen“, und dann hat man dort jemanden ins Praktikum geschickt, der auch auf der Kippe gewesen ist und das ist nicht gut. Das war eindeutig ein Fehler von der PH. (SL 7, 33)

Bei dieser jungen Praxislehrperson, habe ich die Bedingungen vorher mit der PH abgemacht. Diese junge Praxislehrperson geht an das erste Treffen und dort sind dann im zweiten Teil auch alle Studierenden gekommen und sie schaut so herum – wer sitzt zu ihr? Die älteste Studentin. (...) Und da bin ich an der Decke geklebt und habe sagen müssen: „Das geht nicht!“ Die PH hat dann gut und sofort reagiert und hat dann den Fehler auch auf ihre Kappe genommen. (SL 8, 29/31)

Erwachsen aus dem ungünstigen Verhältnis zwischen den erforderlichen und den zur Verfügung stehenden Praxisplätzen herausfordernde Kooperationsbedingungen, kann das Vertrauen zwischen den beiden Kooperationspartnern belastet werden und die Motivation eines Schulteams, möglichst viele Praxisplätze anbieten zu können, kann leiden (vgl. SL 8, 29/31).

Die Einwilligung der Schulleitung für das Führen eines Praktikums: Schulleitende geben ihre Einwilligung für die Ausbildung einer Lehrperson zur Praxislehrperson (vgl. SL 6, 78) beziehungsweise für die Übernahme eines Praktikums (vgl. PL 3, 114). Diese Einwilligung stellt insofern eine Kooperationsbedingung dar, als die Schulleitung Klarheit darüber haben muss, was sie unterschreibt: „(...) da ist immer die Frage, was und für was muss ich unterschreiben. Logisch, es geht darum, ob wir einverstanden sind, dann geht es darum, ob es eine Lehrperson

ist, die geeignet ist für das, und es kommt dazu, ob die Klasse geeignet ist mit dieser Lehrperson“ (SL 3, 41). Klarheit über alle mit der Einwilligung verbundenen Kooperationsbedingungen zu haben, scheint relevant, allerdings nicht ganz einfach zu sein. Eine Schulleitungsperson sagt, es sei für sie schwierig, den Überblick darüber zu behalten, welche unterschiedlichen Praxisgefässe es gebe und welche Voraussetzungen die Praxislehrpersonen hierzu benötigen würden.

6.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung

Die nachfolgenden Aussagen fassen die im Vorhergehenden berichteten zentralen Ergebnisse zum Organisation-Umwelt-Verhältnis in der Praxisausbildung zusammen. Sie bilden die Basis für ein Fazit zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitenden und der Praxislehrpersonen in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Funktionen und Koordinationsbereiche von Schulleitenden und Praxislehrpersonen bei der Installierung von Praktika an der Schule: Beim Installieren der Praktika an der Schule sind die Schulleitenden und die Praxislehrpersonen in unterschiedlichen Funktionen in die Gestaltung der Organisation-Umwelt-Beziehung der Schule involviert. Die Befragten berichten von meist direkten Anfragen der Pädagogischen Hochschulen zur Übernahme von Praktika an die Praxislehrpersonen. Schulleitende wie Praxislehrpersonen berichten, dass die Entscheidungshoheit bezüglich der Annahme oder Ablehnung der Anfrage zur Übernahme eines Praktikums in den meisten Fällen bei der Praxislehrperson liege. Das Einholen der Unterschrift der Schulleitung wird weitgehend als formaler Akt verstanden. Das Einverständnis wird eingeholt, nachdem individuelle Entscheidungskriterien (vgl. Kap. 6.1.2.1) evaluiert und auf institutioneller Ebene Absprachen innerhalb der Organisation vorgenommen wurden, zum Beispiel mit Lehrpersonen an der eigenen Klasse oder mit anderen Lehrperson im Team. Der weitgehend marginale Einbezug der Schulleitung in den Entscheid zur Übernahme eines Praktikums wird von rund der Hälfte der befragten Schulleitenden begrüsst, während Einzelne von ungeklärten Funktionen und Prozessabläufen sprechen. *Fazit:* Die Art und Weise der Anfrage der PH direkt bei den Praxislehrpersonen weist diesen einen grossen Entscheidungsspielraum und hohe Autonomie hinsichtlich des Koordinierens zu. Beides ist nur marginal an den Führungsanspruch der Schulleitung gebunden. Die Umsetzung der Forderung von Schulleitenden nach einer Klärung ihrer Funktion bei der Implementierung von Praktika an der Einzelschule würde zu einer funktionsbezogene Anpassung der Abläufe an der Organisationsgrenze an die aktuelle

organisatorische Situation an den Schulen sowie zum anderen je nach Ausgestaltung eine Einschränkung des Entscheidungsspielraums der Praxislehrpersonen bedeuten.

Jährliche Anfrage zur Übernahme von Praktika als geschätztes Prozesselement: Praxislehrperson und Schulleitende sprechen der Möglichkeit, dass sich Praxislehrpersonen jährlich neu und unter Einbezug der für sie relevanten Entscheidungskriterien für die Übernahme eines Praxisgefässes entscheiden können, einen grossen Wert zu. Praxislehrpersonen stützen den Entscheid auf persönliche wie auch berufsbiografisch relevante Entscheidungsfaktoren ab, so zum Beispiel auf ihre Zeitressourcen, ihre Motivationslage, die Gestaltung der letzten Berufsjahre vor der Pensionierung, die familiäre Situation oder auch auf die aktuellen schulischen Verhältnisse, zum Beispiel die Klassenzusammensetzung. Die Anforderungen der PH als Entscheidungskriterium werden von einzelnen Praxislehrpersonen erwähnt. *Fazit:* Die Aussagen der Befragten verweisen auf den Wert des individuellen Entscheidungsspielraums bei der Übernahme von Praktika. Die primäre Berücksichtigung der individuellen Perspektive der Praxislehrpersonen passt zum verbreiteten Modus der Anfrage der PH direkt an die Praxislehrpersonen und spricht die Praxislehrpersonen als Professionelle und Klassenlehrpersonen an, die für ihren Arbeitsbereich entscheiden können. Sie vernachlässigt allerdings die institutionelle Perspektive und damit die für die Schulleitenden relevanten Fragen der Einbettung der Praktika in die Gesamtorganisation und in die Schulentwicklung. Dadurch treten Fragen des Gewinns und der Belastung, welche der Schule durch die Praktika erwachsen können, in den Hintergrund.

Doppelte Mitgliedschaft von Praxislehrpersonen: Praxislehrpersonen berichten, wie sie sowohl dem Ausbildungsauftrag der Schule als auch jenem der PH verpflichtet seien. Damit steht die Frage im Raum, inwiefern die Praxislehrpersonen während der Praktika einerseits Mitglied der PH und andererseits Mitglied der Einzelschule sind. Auf die Merkmale der Mitgliedschaft in der PH deuten verschiedene Ergebnisse hin, so zum Beispiel die Akzeptanz der von der PH formulierten Aufnahmebedingungen, die Übernahme der Entscheidungskompetenz bei der Beurteilung der Studierendenleistungen durch die Praxislehrpersonen oder die geregelte Leistungshonorierung. Individuelle Unterschiede bei der Gestaltung der Zugehörigkeit zur einen oder zur anderen Institution zeigen sich besonders in der Bezugnahme auf die Normen und Anforderungen der PH. Ein üblicherweise eingesetztes Vorgehen, aber keine institutionelle Regelung zeigt sich bei der Frage nach der Zuständigkeit bei einem plötzlichen Ausfall einer Praxislehrperson. Die Schule sorgt für einen Ersatz der Praxislehrperson als Lehrperson. *Fazit:*

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass Praxislehrpersonen relevante Ausbildungsbereiche im Namen der PH und mit Bezug zur Situation und zu den Anforderungen an der Einzelschule umsetzen. Die situationsbezogen unterschiedliche Mitgliedschaft erfordert von den Praxislehrpersonen ein hohes Bewusstsein für eine jeweils passende, kontextsensible Bezugnahme und für das Setzen von Prioritäten. Zeigen sich in den Bezugnahmen Widersprüche oder Spannungsfelder, können Loyalitätskonflikte entstehen. Die Frage, in wessen Dienst die Praxislehrperson steht und wem sie verpflichtet ist, stellt sich auf der institutionellen Ebene in besonderem Masse bei einem Ausfall der Praxislehrperson.

Qualität im Dazwischen der doppelten Mitgliedschaft: Schulleitende machen in ihren Aussagen deutlich, dass ihnen eine qualitativ gute Arbeit der Lehrpersonen als Praxislehrperson hinsichtlich des Ausbildungsauftrags wie auch hinsichtlich der Unterrichtsqualität an der von ihnen verantworteten Schule ein Anliegen sei. Sie sehen sich allerdings nicht in der Verantwortung, für die Qualitätssicherung der Arbeit der Lehrpersonen als Praxislehrperson zu sorgen (vgl. Kap. 6.1.2.2). Gleichzeitig berichten einzelne Schulleitende sowie Praxislehrpersonen von Qualitätsunterschieden in der Arbeit der Praxislehrpersonen, die im Dazwischen der Organisationen weder angesprochen noch systematisch bearbeitet würden. *Fazit:* Aufgrund der dargestellten Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass es bei der Ausbildungsarbeit in den Praktika einen Autonomieraum gibt, der dem Gestaltungsraum der Praxislehrpersonen als Lehrpersonen an den Schulen ähnlich ist und als Teil ihrer Professionalität verstanden wird. Im Unterschied zum autonomen Gestaltungsraum an der Schule sind die organisationalen Verhältnisse beim Ausbildungsauftrag der PH allerdings weitläufiger und die Ergebnisse legen das Fazit nahe, dass seine Begrenzung durch Normen und Ansprüche diffus ist und unklar ist, womit Verbindlichkeit geschaffen wird.

Offene Fragen zur Mitgliedschaft der Schulleitenden: Schulleitende berichten, im Rahmen der Praxisausbildung kein explizites Mandat der PH zu haben. Einige Schulleitende verweisen jedoch auf ihre Verantwortung für die Führung und die Qualität der Schule, welche eine gewisse Verantwortlichkeit für die Qualität der Praxisplätze impliziere. Aus der Sicht dieser Schulleitenden können sich deshalb während Praktika – je nach Situation und Verlauf – unklare Zuständigkeiten ergeben, innerhalb deren die Schulleitenden aufgrund ihrer Gesamtverantwortung für ihre Schule reagieren müssen. *Fazit:* Grundsätzlich werden die Zuständigkeiten für die Ausbildungsarbeit an der Einzelschule von den Befragten bei den Praxislehrpersonen verortet. Daraus zu schliessen, dass die Schulleitung deshalb in keinem Bezug zur PH und

zur Praxisausbildung an der Schule stehe, wäre allerdings zu kurz gedacht. Darauf deuten spezielle Ausbildungssituationen hin, in die einige Schulleitende gemäss eigenen Aussagen involviert sind, so zum Beispiel in Form einer Prozessberatung bei Problemen mit Studierenden im Praktikum, bei Schwierigkeiten bei der Ausbildungsarbeit der Praxislehrpersonen, bei zu kurzfristigem Bedarf nach mehr Praxisplätzen sowie beim unvorhersehbaren Ausfall einer Praxislehrperson (vgl. 6.1.2.1). Die Äusserungen einiger Schulleitenden machen deutlich, dass sie sich nicht unbedingt mehr Arbeit, sondern einen per se besser geklärten Einbezug in die Ausbildungssituation an ihrer Schule wünschen.

Temporäre Mitgliedschaft der Studierenden in der Schule: Studierende sind aufgrund ihres Status Mitglied ihrer Ausbildungsinstitution. Für eine temporäre Mitgliedschaft der Studierenden in der Schule gibt es in den Daten Indizien, zum Beispiel ihr Zugang zu Schulräumen mit einem eigenen Schlüssel oder zu elektronischen Unterlagen der Schule mit einem Login. Aspekte, die für die weitere Ausgestaltung der Mitgliedschaft der Studierenden relevant sind, lassen sich anhand der Ergebnisse in drei Bereiche gliedern. Je nach Ausprägung dieser Aspekte sind die Studierenden in ihrer Rolle als Auszubildende im Praktikum eher Mitglied der Klasse oder der Schule. Einen ersten Bereich bilden die Ausbildungsformate und -ziele der PH für die Praktika, die Aufträge der PH für die Studierenden sowie die damit zusammenhängende Verweildauer der Studierenden an der Schule. Aufseiten der Studierenden kommt es auf deren Leistungsfähigkeit und Eigenaktivität an und in einem dritten Bereich erweisen sich die Teamstrukturen der Schule und ihr Bedarf an Mitwirkenden als relevant für die Gestaltung der Mitgliedschaft der Studierenden in der Schule. Die Ergebnisse verweisen zudem auf Zusammenhänge zwischen der Art und Weise der Mitgliedschaft der Studierenden und ihrer Rolle an der Schule. Es wird deutlich, dass Letztere je nach Situation und Verweildauer der Studierenden an der Schule wechseln kann, so zum Beispiel bei einem Einsatz an einem Sporttag oder bei längeren Praktika. Ein möglicher, mit länger dauernden Praktika einhergehender Rollenwechsel der Studierenden von Auszubildenden zu Assistierenden wird von Praxislehrpersonen auch kritisch hinterfragt. *Fazit:* Zu den Mitgliedschaftsverhältnissen der Studierenden an der Schule lassen sich drei ausbildungsrelevante Schlussfolgerungen ziehen:

1. Die Ausgestaltung der Mitgliedschaft der Studierenden und ihrer Rollen an der Schule steht in vielschichtigen Bezügen.
2. Den Praxislehrpersonen kommt bei der Gestaltung der Mitgliedschaft der Studierenden eine Schlüsselposition zu. Unter Berücksichtigung der beschriebenen bedingenden

Aspekte gestalten sie Lernsituation für die Studierenden und damit die Art und Weise ihrer Mitgliedschaft entscheidend mit.

3. Eine längere Verweildauer der Studierenden an der Schule dürfte deshalb mit Veränderungen in der Rolle der Praxislehrpersonen einhergehen.

Die Ressourcen des Lernorts Praxis in der ausbildungsbezogenen Kooperation: Das Verständnis der Schule als Lernort mit vielfältigen Möglichkeiten für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz ist bei den Befragten unbestritten. Das Potenzial der Ressourcen, die in die ausbildungsbezogene Kooperation einbezogen werden können, liegt nach Einschätzung von Befragten im Bereich der berufsbezogenen personalen und sozialen Kompetenzen, der Gestaltung von Unterricht, der Klassenführung und der vielfältigen Beziehungsaufgaben im Lehrberuf sowie im Sammeln von Erfahrungen hinsichtlich der Vielfalt und der Komplexität des Berufs, im Erkunden der verschiedenen Facetten der Schule als Organisation und schliesslich in der Reflexion des Berufsauftrags. Die Bedeutung des Aufbaus von Handlungs- und Verhaltenssicherheit wird dabei besonders von den Schulleitenden hervorgehoben. *Fazit:* Aus den Ergebnissen zu den Ressourcen des Lernorts Praxis geht hervor, dass die Befragten eine breite Palette von Kompetenzbereichen erkennen, die in der Praxis aufgebaut und von ihnen als bedeutsam betrachtet werden.

Aufträge als Kernelement der Praktika: Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Aufträge für die Studierenden im Praktikum als Kernelement der ausbildungsbezogenen Kooperation der Einzelschule mit der PH verstanden werden können. Dabei zeigt sich, dass die curriculare Gliederung der Aufträge (vgl. Kap. 6.2.4) sowie die kontextsensitive Umsetzung der Aufträge in der Praxis von den Befragten kontrovers besprochen werden. Der Ansicht, dass zuerst die Unterrichtskompetenzen solide aufgebaut werden sollten, bevor sich die Studierenden mit weiteren Aufgaben des Berufsauftrags beschäftigen, stehen Überlegungen gegenüber, wonach Aufträge zu unterrichtsübergreifenden Berufsaufgaben das Verständnis für die Klassenlehrpersonenfunktion fördern, weshalb sie nicht in die Berufseinführungsphase verlegt werden sollten. Hinsichtlich der Umsetzung der Aufträge im Praktikum zeigt sich, dass das Potenzial der Praxisschule je nach Anzahl und inhaltlicher Ausrichtung der Aufträge, den Voraussetzungen der Studierenden sowie den Bedingungen am Praxisplatz mehr oder eben weniger gut genutzt werden kann. Die Herstellung der Passung zwischen den Situationen in der Praxisklasse und an der Praxisschule einerseits sowie den Aufträgen der PH andererseits erfordert von den Praxislehrpersonen die Unterstützung der Adaptionseleistungen der Studierenden.

Zum hierbei für die Praxislehrpersonen Leistbaren gehen deren Meinungen auseinander. Mehrere Praxislehrpersonen wünschen sich, dass die PH bei der Erteilung der Aufträge die Situation am Praxisplatz berücksichtigt. Zudem werden Aufträge genannt, die aus der Sicht von Befragten besser zur Situation in der Praxis passen als jene, die die Studierenden mitbringen. *Fazit:* Die Unterstützung der Passung zwischen der Lernsituation in der Praxis und den Aufträgen der PH gehört zu den herausfordernden Arbeiten von Praxislehrpersonen. Zusammen mit den Studierenden gestalten sie dabei die professionsrelevante Verbindung zwischen dem Lernort PH und dem Lernort Schule. Die Aussagen der Befragten zeigen: Soll die Koordinations- und Moderationsleistung der Praxislehrpersonen möglich sein, sind beide Seiten – die PH wie die Schule – bei der Wahrnehmung der Bedingungen und Ressourcen des je anderen Kooperationspartners gefordert.

6.2 Praktika an der Schule als lernende Organisation

In Kapitel 6.2 interessiert, inwiefern die Befragten die Praxisausbildung in Bezug auf die strategischen, strukturellen und kulturellen Merkmale der Schule besprechen. Dabei kommen nebst den organisationalen Merkmalen insbesondere auch die Aktivitäten der Schule im Rahmen der Schul- und Qualitätsentwicklung in den Blick und es wird gefragt, inwiefern sie für die Studierenden im Praktikum ein Lernfeld sein können. Dazu wird auf die organisationalen Verhältnisse am Lernort Praxis eingegangen (Kap. 6.2.1). Es wird dargelegt, wie aus der Sicht der Befragten in den Praktika an der Professionalität von Lehrpersonen gearbeitet werden kann (Kap. 6.2.2), und es wird auf die Bedeutung der Praktika für die Schule als lernende Organisation eingegangen (Kap. 6.2.3). Die in den drei Unterkapiteln enthaltenen Aussagen, die bezüglich des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit zentral sind, werden abschliessend in Kapitel 6.4) festgehalten.

6.2.1 Gestaltungsmerkmale der Schule und der Praktika an der Schule

Vom strukturtheoretisch begründeten Konzept des Situativen Ansatzes (vgl. Kieser, 2014, S. 164 ff.; Kieser & Walgenbach, 2010, S. 37) ausgehend, interessiert die Art und Weise, wie sich die innere Situation an der Schule präsentiert. Mit Bezug auf handlungstheoretische Ansätze (vgl. Miebach, 2012, S. 12) stellt sich die Frage, inwiefern die Befragten die Situation und damit die Verhältnisse an der Schule hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten von Praktika darstellen. Zur Beantwortung dieser Frage wird in einem ersten Schritt auf die organisationalen

Merkmalsbereiche der Schule eingegangen (Kap. 6.2.1.1) und in einem zweiten Schritt auf die von den Befragten beschriebenen Gestaltungsmerkmale von Praktika (Kap. 6.2.1.2).

6.2.1.1 Organisationale Merkmale der Einzelschulen

Die Frage nach den organisationalen Verhältnissen an der Schule ergibt sich aus dem Interesse am organisationalen Kontext, in dem Praktika stattfinden. In den Erläuterungen der Befragten lassen sich vier schulorganisatorische Merkmalsbereiche differenzieren.⁴⁰

- a) Profilverkmale der Schule;
- b) Strukturen und Themen der Teamorganisation;
- c) Kulturen der Teamorganisation;
- d) Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten.

Ad a) Profilverkmale der Schule: Profilverkmale von Schulen und damit einhergehende schulkulturelle Akzentsetzungen tragen zur institutionellen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei und kennzeichnen Arbeitsschwerpunkte. In den Antworten der Schulleitenden zeigt sich ein breites Spektrum an Akzentsetzungen (vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Profilverkmale und schulkulturelle Akzente aus der Perspektive der befragten Schulleitenden

„Ich denke, wir sind eine Schule, die Wert auf die Beziehung legt“ (SL 1, 11).
Die Schulleitungsperson (vgl. SL 1, 11) meint damit die Beziehungen <ul style="list-style-type: none"> – der Lehrpersonen zu den Kindern und zu den Eltern. – der Teamleitenden zu den Lehrpersonen. – der Schulleitung zu den Lehrpersonen und zu den Schülerinnen und Schülern.
„Ich denke, wir sind hier eine Schule für alle“ (SL 3, 11).
Die Schulleitungsperson (vgl. SL 3, 11) sagt zu ihrem Anspruch, eine Schule für alle sein zu wollen: <ul style="list-style-type: none"> – Ein grosser Begriff, der natürlich nicht ganz stimmt. – Wir stossen auch an Grenzen, es gibt aber eine hohe Tragfähigkeit für Kinder mit speziellen Voraussetzungen.
„Ich denke, wir sind eine progressive Schule“ (SL 7, 17).
Die Schulleitungsperson (vgl. SL 7, 17) erläutert diese Aussage wie folgt: <ul style="list-style-type: none"> – An unserer Schule gibt es schon seit 20 Jahren so ein bisschen einen Pioniergeist. – Wir konnten den Pioniergeist erhalten, es ist uns geglückt, mit jungen Lehrpersonen jeweils Personen an die Schule zu holen, die gut zu uns passen und das weitertragen. – Das ist so die Grundcharakteristik dieser Schule.

⁴⁰ „Oberflächenmerkmale“ wie zum Beispiel die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schuleinheit sind Teil der Beschreibung der Stichprobe (vgl. Kap. 5). Eine Auseinandersetzung mit dem Potenzial der kulturellen und strukturellen Situation an der Schule und der Schulentwicklung für die berufspraktische Ausbildung erfolgt in Kapitel 6.2.1.2.

„Und an und für sich sind wir eine ganz normale Primarschule im Kanton XX, wie man es so kennt. Nichts speziell mit ADL oder so was“ (SL 6, 11).

„Wir haben umgestellt auf altersdurchmisches Lernen und das zeichnet uns aus, dass wir hier in den Parallelklassen eng zusammenarbeiten“ (SL 8, 11).
<p>Die Schulleitungsperson (vgl. SL 8, 11/17) verdeutlicht die Aspekte des genannten Profilkpunkts:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wir pflegen innerhalb der Lehrerschaft eine intensive Zusammenarbeit. – Das Ziel liegt auf jeder Stufe in der alltagsbezogenen Zusammenarbeit. – In vielen Stufen bereiten die Lehrpersonen jeweils gemeinsam die nächste Woche vor. – Ich führe mit Vereinbarungen, nicht mit Vorgaben.
„Das zeichnet uns sehr stark aus, finde ich: Die einzelnen kleinen Kulturen [der Schulhäuser] und dann die Gesamtkultur, die dann daraus entsteht“ (vgl. SL 2, 11).
<p>Die Schulleitungsperson (vgl. SL 2, 11/19/21) konkretisiert diese Profilaussage:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wir sind eine relativ kleine Schule über alle Stufen von Kindergarten bis Oberstufe und trotzdem auf vier Häuser verteilt. – Einerseits ist die Kultur der einzelnen Häuser in dieser kleinen Gemeinde sehr stark wahrnehmbar und trotzdem dann das Zusammenarbeiten als eine Schule mit einer Leitung. – Das ist stark spürbar und es ist auch wichtig. Es ist auch den Lehrpersonen wichtig, dass man beides unter einen Hut bringt. – Zur Kultur gehört der Austausch, der auch Impulse für die Schulentwicklung gibt.
„Unser Mehrwert: Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, die altersdurchmischte Zusammenarbeit der Kinder, der gemeinsame Raum, die gemeinsame Förderung des Kindes“ (vgl. SL 9, 12).

„Wir haben ein starkes Leitbildsymbol. Die Kugel zeigt: Es ist etwas in Bewegung“ (vgl. SL 4, 11).
<p>Die Schulleitungsperson (vgl. SL 4, 11) verdeutlicht, inwiefern ihre Schule in Bewegung ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wir werden wahrgenommen als offene Schule, als aktive Schule, als kundenorientierte Schule, als Schule, die auch immer wieder für Neues bereit ist, eine Schule, die langsam auch für Studierende der Pädagogischen Hochschule XX eine Anziehung bekommen hat. – Wir schauen, dass wir immer wieder gesamtschulische Projekte haben (Fussballturnier oder ein Maibummel, Waldschulwoche, Lager etc.). – Es darf in unterschiedlichem Tempo vorwärtsgehen. – Wir sind eine Schule an der wir versuchen, eine hohe Wertschätzung zu leben, und sonst sind wir eine normale Schule. – Wir haben ein sehr schönes Schulhaus und eine schöne Umgebung. Das pflegen wir auch.

In den Erläuterungen zu den Profilvermerkmalen und schulkulturellen Akzenten tritt eine enge Verwobenheit zwischen den strategischen, kulturellen und strukturellen Merkmalen einer Schule hervor. Diese Wechselwirkungen finden ihren Ausdruck auch auf der Teamebene.

Ad b) Strukturen und Themen der Teamorganisation: Die Umsetzung strategischer Schwerpunkte kann sich in der Ausgestaltung von Organisationseinheiten, das heisst anhand der Organisationsstruktur und -kultur, zeigen. Die Zusammenarbeit im Team wird nicht an allen

Schulen strukturell gleich gefasst. An einigen Schulen ist das Stufenteam die relevante Organisationseinheit, während an anderen Schulen die Zusammenarbeit der Lehrpersonen primär in Jahrgangs- oder Schulhausteams organisiert ist oder pädagogische Teams gebildet werden (vgl. Tab. 26).

Tab. 26: Organisationseinheiten an der Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit

Einheit	Merkmale und Beispiele zum Potenzial der Organisationseinheit
Stufenteams	Ein Stufenteam umfasst Schulsehörer, die an einer Schule oder in einer Schuleinheit auf derselben Stufe tätig sind (z.B. 5./6. Klasse Primar). [*] Nebst gemeinsamen Planungsarbeiten kann das Stufenteam auch ein Ort des strukturierten pädagogischen Austausches sein. Eine Schulleitungsperson berichtet, dass an ihrer Schule jeweils eine Lehrperson einen kurzen Input – von der Vorstellung eines Lehrmittels bis hin zur Auseinandersetzung mit einer schwierigen Elternsituation – in die Sitzung einbringe (vgl. SL 1, 27). An einer anderen Schule findet zu Beginn einer Stufenteamsitzung das Gefäss „Top of the week“ statt, wo ein Austausch zu den „Sternmomenten“ der Woche erfolgt (SL 7, 23).
Jahrgangsteams	In Jahrgangsteams sind Lehrpersonen von Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe zusammengefasst (z.B. die Lehrpersonen der 3. Klasse). Damit wird eine eher homogene Erfahrungs- und Arbeitsbasis geschaffen: „Dass man auch das Schulzimmer öffnet, miteinander etwas macht, miteinander auf die Schulreise geht, miteinander Elternabend macht, Themen miteinander macht, Sachen parallel legt oder nacheinander (...). Das Jahrgangsteam, der Austausch und das Miteinander haben einen grossen Stellenwert“ (SL 7, 13).
Schulhausteams	In ein Schulhausteam sind Personen eingebunden, die im selben Schulhaus unterrichten und/oder arbeiten. Die Gestaltungskraft der Schulhausteams kann je nach Schulgrösse und Organisationsstruktur unterschiedlich sein. Eine Praxislehrperson berichtet von einer Abnahme der Bedeutung des Schulhausteams bei einer Zunahme der Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Parallelklassen (vgl. PL 3, 142). Starke Schulhauskulturen als Teil der Gesamtkultur können ein Profilmerkmal von Schulen sein (vgl. SL 2, 11) und einen Raum für Projekte und die Gestaltung des Jahresprogramms bieten (vgl. SL 5, 11).
Pädagogische Teams	Pädagogische Teams umfassen drei bis vier Lehrpersonen, welche eine Gruppe Kinder, für die sie verantwortlich sind, über mehrere Jahrgänge hinweg unterrichten. Damit dies gelingt, sind strukturelle Massnahmen erforderlich, so zum Beispiel ein Teamnachmittag, der ausschliesslich für organisatorische Belange reserviert ist (vgl. SL 9, 16). Zu den Stärken eines pädagogischen Teams gehört das Erschaffen eines gemeinsamen Raums, in dem die Personen gemeinsam arbeiten und kooperieren. Die Pflege der „kooperativen Intelligenz des Teams“ (vgl. SL 9, 20) mache es zum Beispiel notwendig, dass die im Team vorhandenen Kompetenzen für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern gezielt eingesetzt werden und damit eine Verantwortungsübergabe einhergehe. Erst dadurch sei die Vernetzung der Teammitglieder erforderlich.

Anmerkung: ^{*}Die Befragten sprechen von Teammitgliedern in unterschiedlichen Mitarbeitendenkategorien (vgl. SL 3, 19; SL 4, 32), so zum Beispiel von verschiedenen Arten von Unterrichtsassistenten wie PH-Abgängerinnen und PH-Abgängern ohne Anstellung, Zivildienstpraktikantinnen und -praktikanten oder Seniorinnen und Senioren. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Fachlehrpersonen wie die Lehrpersonen für Textiles Gestalten oder die Englischlehrpersonen sind je nach Schulorganisation Teil der Stufen- oder Jahrgangsteams oder Teil des pädagogischen Teams (vgl. SL 9, 78) oder sie bilden ein eigenes Team (vgl. SL 3, 17).

Die Ausführungen in Tab. 26 zeigen auf, dass die Art und Weise der Zusammenarbeit in den Teams an den Schulen in unterschiedlichen Einheiten stattfindet, denen wiederum bestimmte Funktionen und Inhalte zugewiesen sind. Die Gestaltungsmerkmale der Teamzusammenarbeit werden gerade auch in der Differenz deutlich.

Ad c) Kulturen der Teamorganisation: Den Äusserungen der Befragten zur Zusammenarbeit im Team lassen sich diesbezüglich relevante Vorgaben, Bedingungen, Überzeugungen und Intentionen entnehmen.

Freiraum und Eigenverantwortung versus alltagsbezogene Zusammenarbeit als Gestaltungsbedingung: Während eine Schulleitungsperson davon überzeugt ist, dass Lehrpersonen für ihre Aufgaben Freiraum benötigen (vgl. SL 1, 11–17), setzen andere Schulleitende (vgl. SL 8, 11; SL 9, 16) – insbesondere an Schulen mit altersdurchmischem Lernen – auf das Potenzial einer alltagsbezogenen Zusammenarbeit:

Alle Bereiche haben bei uns an der Schule eine grosse Eigenverantwortung. Hier hat es von mir aus gesehen so starke und gute Persönlichkeiten, dass sie vieles selbstständig managen können sollen. (...) Ich merke, dass das etwas ist, das motiviert. (...). Dies bedingt eine hohe Professionalität der Lehrkräfte, der Persönlichkeit, des Charakters. (SL 1, 11–17)

Wir pflegen innerhalb der Lehrerschaft eine intensive Zusammenarbeit. Wir haben umgestellt auf altersdurchmisches Lernen und das zeichnet uns aus, dass wir hier in den Parallelklassen eng zusammenarbeiten. Das Ziel liegt eigentlich darin, dass auf jeder Stufe alltagsbezogen zusammengearbeitet wird. (SL 8, 11)

Mit dem gestaltungsbezogenen Anspruch an die individuelle Autonomie beziehungsweise an die Zusammenarbeit sind jeweils andere Ansprüche an die Lehrpersonen verbunden: Jene Schulleitungsperson, welche die Eigenverantwortung ins Zentrum ihrer Teamgestaltung stellt, formuliert Ansprüche an die Persönlichkeit, den Charakter und die Bereitschaft der Lehrperson zur Verantwortungsübernahme. Sie erwartet, dass die Lehrpersonen auch einmal über das eigene „Gärtchen“ hinausschauen und sich gegenseitig bereichern (vgl. SL 1, 15). Die Zusammenarbeit wird jedoch primär als Instrument der unkomplizierten Gestaltung der Schnittstellen innerhalb der Organisation gesehen (vgl. SL 1, 73). Dieser Ansicht gegenüber steht die Auffassung der Zusammenarbeit als Grundfesten der Schulgestaltung. Schulleitende mit dieser Überzeugung berichten, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bereits bei der Stellenbesetzung als nicht zu verhandelnde Bedingung formuliert werde (vgl. SL 3, 13; SL 8, 11; SL 9,

16). Die Zusammenarbeit bilde eine Voraussetzung für das Funktionieren der Teamorganisation (vgl. SL 3, 13; SL 8, 11) beziehungsweise Absicht und Folge einer Schulorganisation, welche keine andere Möglichkeit zulasse (SL 9, 16).

Das informelle Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten als Teil der Zusammenarbeit: Der Art und Weise der Zusammenarbeit lassen sich meist auch Aussagen zu den Lern- und den Partizipationsmöglichkeiten im Team entnehmen. Eine Schulleitung erläutert die Bedeutung des Abschauens und des Wissenstransfers während der täglichen Arbeit in pädagogischen Teams und hebt dabei die Unmittelbarkeit als besonderen Wert hervor (vgl. SL 9, 16): „Es findet ein Austausch statt, der unmittelbarer ist als jemals zuvor.“ Eine andere Schulleitungsperson erläutert mit Bezug auf die wöchentlichen Stufenteamsitzungen: „Sie sitzen an einem Nachmittag zusammen und schauen: Wo sind wir angelangt? Was läuft nächste Woche? Und dann präparieren sie die nächste Woche, teilen auf, wer was vorbereitet und tauschen Materialien aus. Das läuft natürlich dann während der Woche zwischen Tür und Angel weiter“ (SL 8, 13). In den Antworten der Befragten finden sich hinsichtlich der Partizipation stark differente Vorgaben an die Teamleitungen: Während eine Schulleitungsperson die Erwartung an die Teamleitung richtet, dass diese die Verantwortung für die Teamarbeit übernimmt, diese „managt“ und die Schulleitung lediglich bei schwerwiegenden Konflikten bezieht (vgl. SL 1, 55), treffen sich an einer anderen Schule die Teamleitenden der pädagogischen Teams im Sinne einer Steuergruppe wöchentlich mit der Schulleitung (vgl. SL 9, 104).

Ad d) Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten: Die nachfolgende Übersicht stellt die von den Befragten genannten aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten an den jeweiligen Schulen zusammen (vgl. Tab. 27). Sie werden in die folgenden Themenbereiche gegliedert:

- Team- und Personalentwicklung;
- Unterrichtsentwicklung und pädagogische Qualitätsentwicklung;
- Schulentwicklung.

Tab. 27: Qualitäts-, Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen der Befragten

Team- und Personalentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> – Supervision des Teams (6 bis 8x pro Jahr) (vgl. SL 9, 18). – Intervention, Feedback von Schülerinnen und Schülern und kollegiale Hospitation generell (vgl. SL 3, 31) sowie mit Fokus auf den Schulentwicklungsschwerpunkt „effektive Lernzeit“ (vgl. SL 1, 31). – Feedback geben und nehmen als Grundlage der kollegialen Hospitation (vgl. SL 2, 15). – Hospitationshalbtage an anderen Schulen (einmal pro Jahr) (vgl. SL 3, 31). – Strukturierter pädagogischer Austausch (Erkenntnisse, Erfahrungen, Ideen, Anliegen, Bedenken, bildungspolitische Themen, Lehrmittel etc.) (vgl. SL 1, 21–27). – Gefäß „top of the week“: jeweils zu Beginn der Teamsitzung Austausch zu Gelingenem und Erfreulichem im Sinne von „Gute Idee, kannst du mir das mal zeigen?“ (vgl. SL 7, 23).
Unterrichtsentwicklung und pädagogische Qualitätsentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> – Lernatelier (Intelligenzen Gardner, Thema „Symmetrie“) (vgl. SL 3, 11; PL 3, 39/41). – Kooperative Lernformen (vgl. SL 5, 17). – Eigenverantwortliches Lernen (vgl. SL 8, 71). – Kompetenzorientierung, Lehrplan 21, gute Didaktik, exekutive Funktionen (vgl. SL 7, 19). – Projekt „Ausserschulische Lernorte“ (vgl. SL 4, 16). – ICT im Unterricht (vgl. SL 6, 11). – Projekt „Purzelbaum – Bewegung im Alltag“ (vgl. SL 5, 48). – Reflektieren mit Kindern (Sinn, Zweck, Art und Weise etc.) (vgl. PL 3, 51–57). – „Arbeitsgruppe Rotstift“ (Absprachen zur Korrektur schriftlicher Texte, zur Bearbeitung von Rechtschreibproblemen, zum Aufbau eines Grundwortschatzes über alle Stufen der Primar-schule hinweg etc.) (vgl. PL 3, 35–37). – Unterrichtsentwicklungsprojekte in den Jahrgangs- und Stufenteams (vgl. SL 3, 13). – Externe Schulevaluation und 360°-Feedback (vgl. SL 3, 31).
Schulentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> – Weiterentwicklung des integrativen Schulsystems (vgl. SL 3, 11; SL 6, 25). – Teilnahme am Forschungsprojekt „KosH – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ mit Empfehlungen und Weiterbildungen für die Schule (vgl. SL 5, 17). – Umsetzung Förderkonzept, Integration der Einschulungsklasse in die Regel- und Kleinklassen (vgl. PL 8, 67). – Mehrklassenschule (vgl. SL 4, 11). – Gesamtschule 1.–6. Klasse im Aussenschulhaus (vgl. SL 6, 25). – Altersdurchmisches Lernen (vgl. SL 3, 27; SL 8, 17; SL 9, 12; PL 8, 58). – Jahrgangsklassen mit altersdurchmischten Gefäßen wie „Matheatelier“, Musikunterricht, und „Freiprojekt“ (vgl. PL 3, 31/39) oder mit altersdurchmischten Projektwochen (vgl. PL 5, 194). – Einrichtung der Basisstufe (vgl. SL 3, 27). – Optimieren von Übertrittsverfahren (vgl. SL 2, 15). – Projekt Lernschloss: Zum Übertritt vom Kindergarten in die Schule (vgl. SL 5, 23). – Schülerforum und Chor (vgl. SL 4, 16). – Pausenkiosk der Eltern (vgl. PL 3, 39). – Entwicklungsschwerpunkt zur Förderung der Wertschätzung und Toleranz unter Schülerinnen, Schülern, Personal und Lehrpersonen, Pflege des Schulraums (vgl. SL 2, 15).

An der Übersicht kann entnommen werden, dass die üblichen, in den kantonalen Rahmenkonzepten zur Schulqualitätsentwicklung vorgeschriebenen Elemente des Qualitätsmanagements (vgl. Kap. 3.2) praktisch nicht erwähnt werden.

Zur Nutzung der Schul- und Qualitätsentwicklungselemente als Lernfelder für Studierende im Praktikum bestätigen sich im Gespräch mit Schulleitenden (vgl. SL 2, 103 f.; SL 5, 122) die bereits von Praxislehrpersonen (vgl. PL 3, 144; PL 2, 69; PL 8, 229/231) geäußerten Einschätzungen, dass die Schulen zwar vielfältige Schulentwicklungsarbeiten betreiben und Profilschwerpunkte pflegen, die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika aber wenig bis keinen oder nur einen zufälligen Einblick in diese Arbeitsbereiche erhalten. Zur Kenntnis der PH bezüglich der Schulentwicklungsaktivitäten an den Schulen stellt sich die Frage, ob zwischen der PH und den Schulen ein Austausch dazu besteht und ob die PH um spezifische unterrichtsübergreifende Projekte an den Schulen weiss. Eine Schulleitungsperson sagt dazu: „Nein, null. Nein, das gibt es nicht“ (SL 2, 102). Im nächsten Kapitel wird entsprechend auf Aussagen eingegangen, welche Aufschluss über Möglichkeiten einer Ausbildung der Studierenden in unterrichtsübergreifenden Berufsfeldern geben.

6.2.1.2 Merkmale der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule

In den Aussagen der Befragten zeigen sich zwei zu differenzierende Verständnisse des Ausbildungsauftrags in der Praxis: die Auffassung eines Ausbildungsprimats der Unterrichtskompetenz und das Verständnis, dass in den Praktika für den gesamten Berufsauftrag ausgebildet werden solle (vgl. Tab. 28).

Tab. 28: Prioritätensetzungen bei der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen

Fokus Unterrichtskompetenz	Im Zentrum des Praktikums steht der Aufbau der Unterrichtskompetenz. Das Hineinwachsen in weitere Berufsfelder erfolgt während des Berufseinstiegs (vgl. SL 6, 37; PL 2, 63).
Fokus gesamter Berufsauftrag	Die Studierenden sollen bereits im Praktikum Kompetenzen für die unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereiche einer Lehrperson aufbauen und ein Verständnis dafür entwickeln (vgl. SL 2, 108–122/140; PL 7, 114).

Da diese beiden Verständnisse in die Argumentation der Befragten zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule und damit auch in die Überlegungen zum Erwerb von Professionalität im Praktikum (vgl. Kap. 6.2.2) einfließen, wird nachfolgend in einem ersten Schritt zunächst auf die Bedeutung einer Priorisierung der Unterrichtskompetenz eingegangen (Themenfeld a). In den Ausführungen zu den Themenfeldern b) bis e) liegt der Fokus

danach auf den Gestaltungsmerkmalen einer Praxisausbildung, die den gesamten Berufsauftrag umfasst.

- a) Sequenzierung der beruflichen Entwicklung im Praktikum;
- b) Verweildauer der Studierenden an der Schule;
- c) Teamorganisation an der Schule;
- d) Selbstverständnis der Schulleitenden hinsichtlich der Aufgaben und Rollen der Schulleitung in den Praktika;
- e) weitere Kooperationen der Einzelschule mit der PH als Bezugspunkte für die Praxisausbildung.

Ad a) Sequenzierung der beruflichen Entwicklung im Praktikum: Befragte, die die Unterrichtskompetenz in den Fokus stellen, vertreten die Auffassung, dass die Studierenden während der Praktika primär in der Unterrichtsgestaltung und der Klassenführung Kompetenzen aufbauen sollen. Sie argumentieren, dass die Studierenden in den Praktika einerseits vom Vorbereiten, Durchführen und Auswerten von Unterricht noch sehr absorbiert seien und dass andererseits ein Hineinwachsen in die unterrichtsübergreifenden Bereiche später auch möglich sei:

Die sind so damit beschäftigt überhaupt den Unterricht organisieren zu können. Wie erteile ich Aufträge? Sodass die Teamarbeit, die Organisation Schule und auch die Elternarbeit zwar schon da sind, aber so neben dran, denn wir müssen zuerst schauen das der Karren läuft im Unterricht. (SL 6, 37)

Dort [in der Unterrichtsgestaltung] müssen sie sattelfest sein und dann müssen sie auch etwas lernen. Ich denke reinwachsen in den Berufsauftrag, das tun sie nachher sowieso. (...) Und dann kommt das nach und nach dann im Beruf. Und im Praktikum, dort soll man das Handwerk lernen vom Unterrichten. Wenn man das gut kann, dann nachher das andere, ist jetzt meine Meinung. (PL 2, 63)

Mit dem Erwerb von Klassenführungs Kompetenzen seien „85% von unserem Job“ abgedeckt, die restlichen 15% seien während der ersten zwei bis fünf Berufsjahre in einem Ausbildungsblock zu erwerben (vgl. SL 7, 57). Die Argumentation, dass „das andere“ (PL 2, 63) im Berufseinstieg erworben werden könne, und die Annahme, dass in herausfordernden unterrichtsübergreifenden Situationen Unterstützungsmöglichkeiten und -angebote der Schule greifen sollten, sind in einzelnen Antworten eng verknüpft (vgl. SL 6, 73; PL 2, 63). Eine Praxislehrperson macht allerdings deutlich, dass nicht allein auf ein gut funktionierendes Team vertraut werden dürfe (vgl. PL 7, 106). Obwohl sie grundsätzlich auch davon ausgeht, dass eine frisch

diplomierte Lehrperson „Halt und Unterstützung“ im Team findet, verweisen ihre Aussagen darauf, dass das Ausbildungskonzept nicht allein hierauf abgestützt werden kann:

Also die [gemeint sind die Teamkolleginnen und Teamkollegen; Anmerkung C.S.] können dir schon den Rücken stärken und dir helfen und dich unterstützen. Und das haben wir da halt gehabt. Ich weiss aber auch von anderen, wie es sein kann, wenn alles so Einzelkämpfer sind und jeder nur für sich schaut. Und das ist dann schon hart. Dann musst du nur noch zwei, drei schwierige Eltern haben und auch gerade noch ein Lager selber auf die Beine stellen müssen und bist einfach allein, dann ist es schon wirklich (...) (PL 7, 106)

Die Ausführungen zu Themenfeld a) wie auch die folgenden Erläuterungen zeigen: Die Differenz zwischen den beiden verschiedenen Auffassungen von curricularen Schwerpunkten in den Praktika liegt nebst den unterschiedlichen Annahmen zu den Kapazitäten der Berufseinführungsphase auch in den verschiedenen Bedeutungen, die der Verweildauer der Studierenden an der Schule zugeschrieben werden, in den Erfahrungen mit der Gestaltung der Teamstrukturen an den Schulorten, in den unterschiedlichen Verständnissen der Schulleitenden von ihrer Arbeit mit den Studierenden sowie in den über die Praktika hinausgehenden Kooperationen zwischen den Einzelschulen und der PH.

Ad b) Verweildauer der Studierenden an der Schule: Gemeinsam ist denjenigen Befragten, die sich zu diesem Kristallisationspunkt äussern, dass sie bei der Frage, inwiefern die Studierenden während der Praktika die Zusammenarbeit im Team und die Schulentwicklungsarbeiten der Schule kennenlernen und diesbezüglich Kompetenzen aufbauen könnten, auf den Zeitaspekt zu sprechen kommen (vgl. SL 2, 108; SL 6, 121/158; SL 8, 71; SL 9, 50; PL 7, 114). Eine Mehrheit von ihnen vertritt die Ansicht, dass die Studierenden dazu ein Semester oder ein Jahr an der Schule sein müssten (vgl. SL 2, 108; SL 6, 121/158; SL 7, 55; SL 9, 50; PL 7, 114). In dieser längeren Praktikumsdauer sehen sie vielfältige positive Effekte für die Studierenden und für die Schule (zur Schule vgl. Punkt c). Eine Schulleitungsperson hält fest, man könnte es als „enorm gewinnbringend für alle betrachten, wenn es tatsächlich in eine solche Richtung gehen würde und man sagt: Wir haben ein Praktikumsjahr“ (SL 2, 140). Das Problem von kürzeren Praktika bestehe darin, dass die Lernmöglichkeiten hinsichtlich des unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereichs an der Schule zufällig würden, weil zum Beispiel Schulentwicklungsaktivitäten unregelmässig über das Schuljahr verteilt seien (vgl. SL 6, 121). Ein längeres Praktikum ermögliche es demgegenüber, das Potenzial der Schule aufzunehmen (vgl. SL 6,

121). Die Studierenden könnten tiefer in die Schule hineinsehen, an die Lehrpersonen gestellte Aufträge zur Umsetzung von schulischen Entwicklungszielen im Unterricht und Teamabsprachen erleben (vgl. PL 7, 110), in Arbeitsgruppen mitarbeiten und so zum Beispiel an der Umsetzung des Leitbildes mitwirken und ein Bewusstsein dafür ausbilden (vgl. SL 2, 108). Überdies könnten sie die Teamorganisation und die Abläufe kennenlernen (vgl. SL 9, 50), Mitgestaltende an der Schule sein (vgl. SL 2, 108) und dadurch praktische Anhaltspunkte zu den Inputs an der PH erhalten, zum Beispiel dazu, wie „kooperatives Lernen“ als Schulentwicklungsprojekt umgesetzt wird und wie „man es mit der Klasse ‚handeln‘ kann“ (PL 7, 144). Bei einer längeren Verweildauer an der Schule könnten die Studierenden zudem einen eigenen Aufgabenbereich übernehmen, eine eigene Rolle. Dabei würden sich reale Problemsituationen ergeben, die die Schulleitung mit den Studierenden anschauen und bei denen die Studierenden Erfahrungen sammeln könnten (vgl. SL 6, 138).

Als Bedingungen für eine längere Verweildauer scheinen in den Antworten der Befragten die Möglichkeit zum Generieren von Ausbildungsaufträgen vor Ort, die Teamorganisation und die Auswahl der auszubildenden Studierenden auf: Eine Schulleitungsperson weist darauf hin, dass die Formulierung der Aufträge für die unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereiche mehr der Schule als der PH obliegen müsste, sodass den Studierenden am Ort in der Schulentwicklung ein Auftrag gegeben werden könne (vgl. SL 6, 121). Mit Bezug auf die an „ihrer“ Schule etablierte Arbeit in pädagogischen Teams spricht eine weitere Schulleitungsperson die Bedeutung der Teamorganisation für ein längeres Ausbildungsengagement an: „Ich glaube, dass wir prädestinierter sind für ein solches System [als andere Schulen; Anmerkung C.S.]“ (SL 9, 50). Sie würden eine selbstverständliche Integration von Studierenden in die Teamarbeit ermöglichen. Dieser Einschätzung stehen allerdings die Überlegungen einer anderen Schulleitungsperson gegenüber, deren Lehrpersonen ebenfalls über elaborierte Zusammenarbeitsformen verfügen. Sie spricht sich gerade deshalb gegen eine längere Verweildauer von Studierenden in ihrem Team aus:

Das möchte ich nicht. Also ich möchte keine Studierenden ein Jahr bei mir. Das wäre für mich als Schulleiter ein zu grosser Eingriff in meine Welt hinein. Ich merke, ich möchte mein Personal auswählen und ich habe Anforderungen und Wünsche an mein Personal. Und will, dass hier auch ein Entwicklungsweg gegangen wird. ... Bei mir ist die Schulentwicklung ein sehr langes Projekt. ... Das sind grosse Paradigmenwechsel, mit denen man hier unterwegs ist, und wenn ich in dieser Perspektive unterwegs sein will, dann muss jemand, ich würde sagen, ein, zwei Jahre hier sein, bis er so richtig im Groove drin ist. (SL 8, 71)

Die Studierenden ein Jahr lang an der Schule zu haben, absorbiere zu viele Kräfte im Team. Einzig wenn es dem Schulleiter möglich wäre, die Studierenden in einem Bewerbungsgespräch kennenlernen und auswählen zu können, wäre die Option eines länger dauernden Praktikums für ihn denkbar. Gegen dieses Verfahren sprächen aber praktische Gründe (vgl. SL 8, 71).

Ad c) Teamorganisation an der Schule: Die Ausführungen der Befragten zeigen auf, dass bereits die bisherigen Praktikumsformen unterschiedliche Gelegenheiten bieten, um die unterrichtsübergreifenden Bereiche des Berufsfelds zu erkunden und Kompetenzen dafür auszubilden (vgl. SL 4, 39/108; SL 8, 97; SL 9, 56). Zwei Schulleitende (vgl. SL 8, 97; SL 9, 56), deren Teams über elaborierte Strukturen und eine etablierte Kultur der Zusammenarbeit verfügen, halten zum Beispiel fest, dass die Studierenden bereits in den gängigen Praktikumsformaten Teil ihres Teams würden und mit den darin stattfindenden Arbeiten in Kontakt kämen:

Ich glaube die gleichen Lernfelder wie auch für eine Lehrperson, die neu an eine Schule kommt. Sie werden eingebunden ins Team, sie kommen auch an Teamsitzungen und würden mitbekommen, wie die Planung für die Sonderwoche angegangen wird und wie der Alltag läuft mit den Lernumgebungen, die geschaffen werden, und mit dem Inhalt. Da muss der ja dabei sein oder die. (SL 9, 56)

Die Studierenden könnten in den Praktika „eine exemplarische Art der Zusammenarbeit [erleben], die ich nachher von den Lehrpersonen erwarte, die bei mir im Team mitarbeiten“ (SL 8, 97). Die Erläuterungen weiterer Befragter verweisen auf die mögliche Verwechslung einer allgemeinen Mitarbeit der Studierenden an der Schule und einer Mitarbeit mit Ausbildungsauftrag: So werten es einige Befragte positiv, dass der zusätzliche Aufwand für die Ausbildung der Studierenden einen Gegenwert erhalten könne, wenn eine zusätzliche Person mit Fachkompetenz ins Team komme, die nichts koste (vgl. SL 6, 63; SL 9, 50; PL 3, 158). Genau darin wird aber auch eine Gefahr gesehen:

Ja, und es darf dann nicht negativ ausfallen, dass man den Studenten nur als Assistent sieht. Das könnte ja auch passieren: Dass man das Gefühl hat, es sei noch cool, wenn er Arbeit abnimmt. Die Hauptaufgabe, das Hauptziel soll nicht aus den Augen verloren werden. (PL 7, 121)

Das [gemeint ist die Unterrichtsassistenz; Anmerkung C.S.] ist wie eine andere Rolle, eine andere Aufgabe. Ich brauche eine Unterrichtsassistentin, weil ich eine gewisse Problemstellung habe. ... Und dann käme ... ja auch eine Erwartung von der Ausbildung, was diese Person da machen sollte. Das sind ja wie zwei Aufträge, die aufeinanderkommen und je nachdem, wie intensiv oder wie ausgeprägt die Situation ist, lässt sich das nicht miteinander verbinden. (SL 3, 101)

Die im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Praktika mehrfach genannte Funktion der „Unterrichtsassistenz“ (vgl. SL 3, 101/103; SL 6, 63; SL 9, 58; PL 7, 121; PL 3, 158) wird von Befragten somit einerseits als mögliches Einsatzfeld für Studierende bezeichnet (vgl. SL 6, 63; SL 9, 50; PL 3, 158), andererseits wird aber auf die Gefahr verwiesen, den Ausbildungsauftrag dadurch zu konterkarieren (SL 3,101; PL 7, 121). Gestärkt werden könnte der Ausbildungsauftrag aus der Sicht einer Schulleitungsperson, wenn für das Erleben des Teams gezielte Aufgabenstellung formuliert würden, anhand deren die Studierenden die Teams erkunden beziehungsweise „lesen“ könnten (SL 3, 153), so zum Beispiel Fragen wie die folgenden: Was sind deine ersten Eindrücke der Schule? Wie ist das Teamzimmer gestaltet? Wie wird im Team über die Kinder gesprochen? Wie reden die Lehrpersonen miteinander? Wird über andere Lehrpersonen oder die Schulleitung hergezogen? Welche Sitzungsgefäße haben sie?

Ad d) Selbstverständnis der Schulleitenden hinsichtlich der Aufgaben und Rollen der Schulleitung in den Praktika: Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass die Ausbildung der Studierenden in den unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereichen nicht unabhängig von den Aufgaben und Rollen der Schulleitung besprochen werden kann. Während in Kapitel 6.3.2 Aussagen zu den aktuellen Erfahrungen der Schulleitenden dargestellt werden, liegt der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen bei den Möglichkeiten zur Gestaltung der Schulleitungsarbeit in den unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereichen während der Praktika. Daraus geht hervor, dass einige Schulleitende der Idee, dass sie mit Blick auf ein erweitertes Ausbildungsspektrum mehr einbezogen werden könnten, eher positiv gegenüberstehen (vgl. SL 3, 97; SL 7, 55). Sobald es in den Praktika mehr um die Schule als Organisation und ihre Entwicklung gehe, sei die Schulleitung verstärkt gefragt, weshalb die Klärung ihrer Funktion und Aufgabe in den Praktika wichtig sei:

Ich finde, dann geht es um die Schule, dann geht es um Entwicklung, dann geht es um Arbeitsgruppen, Arbeiten vielleicht übernehmen für die Schule, in der Schule. Dann ist es auch wieder eine Frage des Profits für alle und auch für uns und für die Studierenden. (SL 2, 110)

Die den Schulleitungen diesbezüglich zugewiesenen Rollen reichen vom Informationsträger über die Projektleitung bis hin zur Begleitung spezifisch profilierter Praktika für die unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereiche (vgl. Tab. 29).

Tab. 29: Integration der Schulleitung in die unterrichtsübergreifende Ausbildung von Studierenden

Settings und Funktionen der Schulleitung	Überlegungen dazu
Sequenz während des Praktikums: Schulleitung informiert die Studierenden über die Schule als Organisation (vgl. SL 8, 91).	<ul style="list-style-type: none"> – Chance, den Studierenden die Schule aus der Sicht der Schulleitung zu erläutern (vgl. SL 8, 91): Was funktioniert wie? Was ist die Philosophie an der Schule? Welches sind die Arbeitsfelder der Schulleitung? – Es eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen den Herausforderungen, die sich den Studierenden im Schulzimmer stellen, und den für die Studierenden nicht vergleichbar dringlichen Informationen der Schulleitung zu den Schulentwicklungsaktivitäten der Schule (vgl. SL 1, 145).
Sequenz vor oder nach dem Praktikum: Schulleitung informiert die Studierenden über die Schule als Organisation (vgl. SL 1, 147/155).	<ul style="list-style-type: none"> – Der Kontakt zur Schulleitung ist von den Praktikumsarbeiten entlastet (vgl. SL 1, 147). – Ziel: Den Studierenden ein klareres Bild der Schule als Organisation und des ganzen Aufgabenfeldes einer Lehrperson vermitteln, sodass sie darin ihre Stärken und Schwächen verorten können (vgl. SL 1, 147/155). – Mögliche Fokusfragen (vgl. SL 1, 147/155): Was erwartet eine Schule von einer Lehrperson nebst dem Unterrichtsauftrag? Welche Aufgabenbereiche gibt es? Was kann eine Lehrperson von einer Schulleitung und von einer Teamleitung erwarten? Was bedeutet die Unterscheidung zwischen strategischer und operativer Führung konkret an der Schule? Was ist die Aufgabe der Schulaufsicht?
Spezifisches Praktikum bei der Schulleitung (vgl. SL 7, 57).	<ul style="list-style-type: none"> – Viele Arbeiten sind saisonabhängig, auch ein solches Praktikum müsste sich über eine längere Zeit erstrecken (vgl. SL 7, 59). – Es gibt verschiedene Arbeiten der Schulleitung, die vertraulich sind, einige Organisationsbereiche – zum Beispiel Behördensitzungen – sind für Studierende nicht zugänglich (SL 8, 89). – Unpassend, weil die Studierenden nicht Schulleitende, sondern Lehrperson werden (vgl. SL 9, 106).
Integration von Studierenden in Schulprojekte während Blockpraktika (vgl. SL 6, 123).	<ul style="list-style-type: none"> – Der Aufwand, jemanden nur für kurze Zeit in ein Projekt zu integrieren, ist zu gross (vgl. SL 6, 123). – Wäre jemand länger an der Schule, könnte mit einer Integration der Studierenden in unterschiedliche Schulprojekte auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessen der Studierenden reagiert werden (vgl. SL 6, 134).

Die Rolleninterpretation der Schulleitenden spiegelt ihre Funktion an der Schule wider und erfolgt je nach Schulleitungsperson, Schulkultur und Schulstrukturen unterschiedlich. Bei einigen Schulleitenden weckt die Frage nach den Möglichkeiten der Integration der Praxisausbildung in die Schule als Gestaltungs- und Handlungseinheit das Interesse am innovativen Den-

ken und am Ausloten des Gewinns, der sich daraus für die Schule ergeben könnte. Die individuelle Interpretation ihrer Rolle zeigt sich auch in den Aussagen zur Weiterentwicklung der Rollenfelder: Während ein bestimmtes Rollenfeld von einer Schulleitungsperson noch als Desiderat oder mögliche Entwicklungsperspektive bezeichnet wird, ist es bei einer anderen Schulleitungsperson bereits etabliert. So ist das Rollenfeld „Entwicklungs- und Weiterbildungsberatung“ bei einer Schulleitungsperson Teil der Personalführung (vgl. SL 8, 61), während dies für eine andere Schulleitungsperson (vgl. SL 6, 86/88) zu den Desiderata gehört. Auch das Feedback zum Praktikum wird an einer Schule als „gute Idee“ bezeichnet (vgl. SL 9, 110), während es an einer anderen Schule – nach Möglichkeit – bereits durchgeführt wird (vgl. SL 1, 35).

Aus den beschriebenen Entwicklungsperspektiven lassen sich zwei spezifische Rollenfelder skizzieren (vgl. Tab. 30).

Tab. 30: Entwicklungsperspektive: Mögliche weitere Rollenfelder von Schulleitenden in der Praxisausbildung

Rollenfelder der Schulleitung in Praktika	Erläuterungen
Expertin/Experte für die Schule als Organisation	Den Studierenden gezielt Einblick geben in die Schule als Organisation (vgl. SL 1, 147; SL 8, 91).
Feedbacknehmerin/Feedbacknehmer	Bei der Entgegennahme eines Feedbacks der Studierenden zum Praktikum an der Schule (vgl. SL 9, 110).

Zu den Querschnittsthemen dieser Vorschläge zur Weiterentwicklung der Aufgaben und Rollenprofile der Schulleitung gehören

- die Ressourcenfrage der Schulleitung sowie
- die Rollenveränderung der Praxislehrperson.

Zur Ressourcenfrage der Schulleitung: Mehrere Schulleitende machen in unterschiedlichen Worten deutlich, dass sie kein grosses Interesse daran haben, ihr Arbeitsportfolio um einen weiteren Bereich „aufzustocken“ (vgl. SL 4, 53/75; SL 6, 123; SL 7, 59; SL 8, 91):

Ich bin da nicht mehr wahnsinnig scharf darauf, dass bei den Schulleitern einfach permanent wieder aufgestockt wird und gesagt wird: „Jetzt könnt ihr das auch noch machen.“ Dort möchte ich dann über die Anstellungsbedingungen auch noch mitreden können. (SL 8, 91)

Auch wenn eine Schulleitungsperson einer kleinen Schule den Eindruck hat, dass an grösseren Schulen mehr Ressourcen für die Arbeit mit Studierenden zur Verfügung stehen würden als

an ihrer kleinen Schule (vgl. SL 4, 75), ist die Ressourcenfrage für die meisten befragten Schulleitenden von Belang.

Zum Zusammenhang zwischen einem stärkeren Engagement der Schulleitung und Veränderungen in der Rolle der Praxislehrpersonen: Wenn die Schulleitenden über die Schulorganisation und die Schulentwicklung wie auch über die Aufgaben und die Funktionen der Schulleitung informieren würden, würde dies bei den Praxislehrpersonen wegfallen (vgl. SL 8, 91).

Ad e) Weitere Kooperationen der Einzelschule mit der PH als Bezugspunkte für die Praxisausbildung: Einige Schulleitende berichten von Projekten, die ihre Schule zusätzlich zu den Praktika in Kooperation mit der PH durchführt, so zum Beispiel das Projekt „Ausserschulische Lernorte“ (SL 4, 16) oder die Teilnahme der Schule am Forschungsprojekt „KosH – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (SL 5, 17) (vgl. Tab. 27), regelmässige Besuche einer Gruppe Studierender, die an die Schule kommen, um sich mit einer Spezifität der Schule auseinanderzusetzen (vgl. SL 9, 108), oder eine spezifische Kooperation zu bestimmten Unterrichtssequenzen auf der Stufe „vier bis acht“:

Also ich meine, das ist der Idealfall. So, dass praktisch jemand, der diese Ausbildung leitet, einen so guten Draht hat zu der Schule, die Entwicklung kennt, sich dort platzieren kann und eine Schule auch gerne Studenten aufnimmt und mit diesen auch diese Sequenzen anschaut. Die Studierenden können mit den Kindern dann wirklich auch in Gruppen arbeiten, in gewissen Elementen, die ausbildungsrelevant sind. (SL 9, 28)

Eine Schulleitung berichtet, dass es an ihrer Schule durchaus Lehrpersonen gebe, die über besondere Expertise verfügten und bei denen zum Beispiel die Arbeit auf der Basisstufe exemplarisch und gut beobachtet werden könne (vgl. SL 3, 75).

6.2.2 Praktikum und Professionalität

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse gehen auf Aspekte ein, die aus der Sicht von Befragten für die Professionalität einer Lehrperson bedeutsam sind. Ebenfalls dargestellt werden Überlegungen der Befragten zum Erwerb dieser Kompetenzen in den Praktika. In den Daten zeigt sich die Einschätzung, dass Studierende in der berufsspezifischen Ausbildung am Lernort Schule besonders gut an den personalen Kompetenzen (Kap. 6.2.2.1), an der Ausbildung der Auftrittskompetenz und an der Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten, arbeiten können (Kap. 6.2.2.2), diverse Kompetenzen für die Klassenführung und die Unterrichtsgestaltung erwerben

können (Kap. 6.2.2.3) und dabei den Berufsauftrag sowie die Spezifika der Berufsarbeit im Praktikum wahrnehmen und reflektieren können (Kap. 6.2.2.4).

6.2.2.1 Personale Kompetenzen im Praktikum

Die *personalen Kompetenzen* werden in den Befragungen ausschliesslich von Schulleitenden angesprochen. Eine professionelle Lehrperson sei engagiert (SL 1, 191), übernehme Verantwortung (SL 1, 191; SL 3, 121; SL 4, 168) und sei ganz besonders auch den Schülerinnen und Schülern gegenüber verbindlich (SL 6, 144). Sie verfüge über Sicherheit und könne diese auch den Schülerinnen und Schülern verleihen (vgl. SL 4, 168; SL 6, 144). Der Weg dahin kann je nach Voraussetzungen der Studierenden ein Prozess sein, der von der Praxislehrperson intensiv begleitet werden muss. Zwei Schulleitende (SL 4, 93; SL 8, 69) erläutern dies ganz ähnlich, auch sie weisen darauf hin, dass man relativ schnell wahrnehme, mit welchen Einstellungen und Interessen die Studierenden in die berufspraktische Ausbildung kommen (vgl. Kap. 6.1.2.3). Je nachdem, ob bei den Studierenden ein Verhalten wahrgenommen wird, als seien sie „selbst noch Kinder“, oder ob sie am Praktikumsort eintreffen mit der Haltung „Da bin ich jetzt und hier kann ich profitieren und fragen“ gestalte sich die Praxisbegleitung sehr unterschiedlich (SL 4, 93). Wenn jemand komme, der sich nicht einsetze, nicht interessiert sei und keine Fragen habe, dann werde es „zäh“.

6.2.2.2 Kompetenzen für Auftritt und Beziehungsgestaltung im Praktikum

Wie man anderen Personen – den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen sowie den Eltern – gegenübertritt, lasse sich in der Praxis gut lernen (vgl. SL 2, 134). Dieses sehr grundlegende Statement einer Schulleitungsperson verweist auf die Notwendigkeit einer differenzierenden Betrachtung der einzelnen, von den Befragten als wesentlich erachteten Bereiche der Professionalität einer Lehrperson, in denen das Gegenübertreten, die Beziehungsgestaltung und die Kooperation den Kern bilden. Zuerst geht es um die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen beziehungsweise Schülern, anschliessend um die Elternarbeit. Die Kooperation im Schulteam wird in Kapitel 6.2.1.2 thematisiert.

Die Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern als Teil der Professionalität einer Lehrperson hat aus der Sicht der Befragten verschiedene Ausprägungen⁴¹ und wird als wichtiger Teil der Klassenführung verstanden. Eine Praxislehrperson stellt einen Zusammenhang her zwischen der Beziehungsarbeit der Studierenden, der Unterrichtsgestaltung und der Klassenführung im Praktikum:

Zuerst kommt die Klassenführung und das heisst Beziehungsarbeit, (...) also zuerst die Beziehung aufbauen, Klassenführung, Probleme erkennen, frühzeitig erkennen und Stoff vermitteln: Wie bringe ich den meinen Kindern bei? Verschiedene didaktische Wege aufzeigen und den Menschen sehen im Vordergrund, also die Pädagogik kommt für mich vor der Didaktik, zuerst muss die Beziehung stimmen (...). (...), wenn die Beziehung stimmt, wenn man disziplinieren kann, und zwar auf eine humane Art, mit einem Blick, mit einer Pause, mit Wartenkönnen, das sind so ein bisschen niederschwellige Sachen, aber auch die schwereren Geschütze. Wenn sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] das können und erfolgreich Stoff vermitteln können, ist für mich das Ziel erreicht. (PL 2, 93)

Das Erlernen der Beziehungsgestaltung in der Praxis umfasst aus der Sicht der Befragten also unterschiedliche Aspekte. Eine Schulleitungsperson verweist darauf, dass sich die Praktika besonders gut dazu eignen, die verschiedenen Aspekte des Beziehungsaufbaus zu den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Es könne zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, was es wirklich heisse, wenn ein Kind ein wenig anspruchsvoll sei, oder es könne darauf geachtet werden, wie unterschiedlich Kinder sein können (vgl. SL 4, 168) und was die Aussage bedeute, ein Kind anzunehmen, wie es ist (vgl. PL 3, 256). Weiter lasse sich mit den Studierenden besprechen, inwiefern sich die Haltung einer Lehrperson, dass ihr Sicherheit und Verbindlichkeit den Kindern gegenüber wichtig sind, in ihrem Handeln erkennen lässt (vgl. SL 6, 144). Zur professionellen Beziehungsgestaltung der Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern gehöre auch, dass sie sich im Bewusstsein einer relativ kurzen Praktikumsdauer auf die Schülerinnen und Schüler einlassen. Die kurze Dauer würde hin und wieder zur Begründung dafür genommen, dass sie „keine grosse Beziehung aufbauen“, was auch verständlich sei (vgl. PL 3, 256).

⁴¹ Eine Beziehung zu den Kindern aufbauen (vgl. SL 4, 168; SL 8, 97; PL 3, 153/256); mit dem Kind arbeiten können (vgl. SL 7, 113); den Schülerinnen und Schülern gegenüberzutreten können (SL 2, 134; SL 4, 168); Interesse an den Kindern haben, Interesse daran haben, dass die Kinder gern in den Unterricht kommen, und selbst Freude daran haben (vgl. SL 9, 14); im Moment beim Kind sein (vgl. PL 4, 59).

Den Eltern gegenüberzutreten und die Elternarbeit gestalten zu können, ist aus der Sicht der Befragten (SL 2, 134; SL 3, 121; SL 4, 168; SL 7, 113; PL 3, 153) ein weiteres wichtiges Moment von Professionalität. Allerdings mache die Elternarbeit Angst (vgl. SL 2, 116), die Studierenden hätten Respekt davor (vgl. SL 4, 53). Zum Stellenwert, der der Elternarbeit in der Praxisausbildung zugesprochen werden sollte, gehen die Meinungen auseinander (vgl. hierzu auch Kap. 6.2.1.2):

Und im Praktikum, dort soll man das Handwerk lernen vom Unterrichten. Wenn man das gut kann, dann nachher das andere, ist jetzt meine Meinung. ... Die müssen zuerst einmal schauen, wie geht [nennt einen Inhalt; Anmerkung C.S.] schon wieder? Und die Schüler mal alle kennen. Und, jetzt habe ich Störungen, jetzt hat es dort einen, der ... die sind mit dem gefordert. Und nicht noch, wie organisiere ich einen Elternabend? (PL 5, 63)

Und heute wie man ausgesetzt ist mit all dem, an was man denken muss, und mit dem individuellen Gestalten, dem Individualisieren im Vordergrund. Dort wären so die Elternkontakte und die Elternarbeit und Gesprächsführung und das Verantwortungübernehmen auch in schwierigen Situationen. Das ist ein Teil, den ich wichtig finden würde für die Ausbildung. (SL 3, 121)

Mein Eindruck ist, dass zum Beispiel auch die Elternarbeit zu kurz kommt. Etwas so Banales, das sehr zum Kernauftrag einer Lehrperson gehört, wo ich finde, da kommen sie also mit sehr bescheidenen Fähigkeiten in die Schule. (...). Da finde ich, besteht Handlungsbedarf, das finde ich den dringendsten. (SL 7, 67)

Die Schulleitungsperson, die für eine Fokussierung der Unterrichtsarbeit ist (Zitat SL 6, 37), argumentiert, dass man die Elternarbeit mittels „learning by doing“ erlerne und dies auch in der Berufseinführungsphase mit konkret schwierigen Eltern erfolgen könne (vgl. SL 6, 71). Dabei könne deklariert werden, dass die Lehrperson in diesem Bereich noch nicht so weit sei und die Elternarbeit durch ein schulinternes Mentoringssystem, ein „Götti-System“, unterstützt werde. Es sei ja auch im Interesse der Schulleitung, dass die Elternarbeit funktioniere (vgl. SL 6, 73). Diese Sicht der Schulleitungsperson, die der Annahme einer impliziten curricularen Progression zu folgen scheint, wird auch von einer Praxislehrperson geteilt (vgl. PL 2, 63). Sie bringt die Erfahrung ein, dass die Studierenden zuerst mit der Unterrichtsarbeit genug zu tun hätten und erst gegen Ende der Ausbildung ein Interesse für die Elternarbeit entwickelten. Die Prioritäten setzt sie deshalb wie folgt:

Wenn das nicht funktioniert mit der Beziehungsarbeit und mit der Klassenführung, wenn das nicht funktioniert, dann funktioniert gar nichts! Dann kann ich noch so gute Elternarbeit machen, sie begleiten und weiss ich was alles, und Arbeitsgruppen, das

nützt alles nichts! Ich finde, man muss nach wie vor das Hauptaugenmerk auf die Klassenführung und den Umgang mit den Schülern [legen]. (PL 2, 101)

Angesichts der Datenlage, die nur wenige Aussagen umfasst, die sich für eine Ausklammerung der Elternarbeit aussprechen, wird nachstehend der Argumentationsstrang jener Befragten weiterverfolgt, welche einen Bedarf und auch Möglichkeiten sehen, die Elternarbeit verstärkter in die berufspraktische Ausbildung einzubinden: Es sei gut, wenn den Studierenden durch die Thematisierung der Elternarbeit in den Praktika ein wenig mehr Sicherheit verliehen werden könne (vgl. SL 2, 116; SL 4, 53). Dazu gehörten auch eine verstärkte Vorbereitung im Studium (vgl. SL 4, 55) und ein sorgfältiger Umgang mit dem Bild der Eltern bei den Praxislehrpersonen (vgl. SL 4, 103). Der „geschützte Bereich“ der Ausbildung ermögliche gerade bei der Elternarbeit eine gute Annäherung an die Anforderungen, die sich im Berufsalltag diesbezüglich ergeben. Die Studierenden wüssten: „Ich bin noch nicht fertig, aber ich darf noch, ich darf diese Erfahrungen schon machen und dabei sein“ (SL 4, 122). Es solle den Studierenden während der Praktika möglich sein, eine Vorstellung von der Elternarbeit zu entwickeln (vgl. SL 3, 125). Wie dies konkret erfolgen kann, lässt sich anhand einer Situation aufzeigen, in der Studierende an einem Elternabend mit einer „Dynamik“ zwischen Eltern und einer Fachlehrperson teilnehmen konnten:

Und da sind sie [gemeint sind die Studierenden; Anmerkung C.S.] dabei gewesen und zum Glück sind aber nochmals zwei Lehrerinnen dabei gewesen, die das dann auffangen konnten. Und so haben sie auch gesehen, dass auch ein Elternabend eine Dynamik entwickeln kann, selbst wenn du schon erfahren bist. (...). Da habe ich mit der Praxislehrperson abgemacht, dass sie das dann nochmals bespricht mit ihnen. Es kann so sein und warum es eine grosse Hilfe sein kann, wenn man nicht alleine ist. Also bei mir sind es immer zwei [Lehrpersonen], mindestens, manchmal drei oder vier, wenn sie [gemeint sind die Lehrpersonen; Anmerkung C.S.] sich vorstellen, aber immer zwei. (SL 5, 85)

Mehrere Befragte (vgl. SL 3, 97; SL 5, 27; SL 6, 69; SL 7, 113; PL 4, 101; PL 3, 132/144) berichten davon, dass Studierende an ihrer Schule im Rahmen der Praktika Einblick in die Gestaltung von Elternabenden erhielten. Die Teilnahme von Studierenden an Elterngesprächen erfordere demgegenüber bereits eine grössere Umsicht und Vorbereitung (vgl. SL 1, 127/129): Im Prinzip sei es schon möglich. Da es aber um vertrauliche Inhalte und den privaten Bereichen der Eltern gehe, müsse man aufpassen, dass die Eltern nicht irritiert seien. Einige Praxislehrpersonen (PL 4, 101; PL 2, 57; PL 5, 312; PL 8, 168) berichten, dass sie Studierende auch schon an Elterngesprächen teilnehmen liessen und dazu die Eltern um Erlaubnis baten. Eine Praxislehrperson

(vgl. PL 5, 301–321) bringt ihren Eindruck ein, dass die Praxislehrpersonen hierbei von der PH noch etwas allein gelassen würden. Ihrer Ansicht nach wäre es wichtig, mit den Studierenden die Datenschutzvereinbarung zu klären und die Leitung, die Regeln und den Ablauf von Elterngesprächen zu thematisieren. Auf die Bedeutung einer guten Thematisierung der Elternarbeit und der Ausbildung in Gesprächsführung weist auch eine Schulleitungsperson hin (vgl. SL 3, 121).

Wie aus den Antworten der Befragten zudem hervorgeht, können Studierende in den Praktika auch Erfahrungen mit der Elternarbeit sammeln, wenn Situationen aus der Elternzusammenarbeit in Intervisionsrunden (vgl. SL 3, 31) beziehungsweise in strukturierten pädagogischen Austauschrunden (vgl. SL 1, 27) besprochen werden. Des Weiteren lernen sie Elementares zur Kommunikation mit Eltern, wenn Praxislehrpersonen ihre Elternbriefe gegenlesen (vgl. PL 2, 63) oder wenn der von einer Schule als sehr wichtig erachtete Profilaspekt der Beziehungspflege mit den Studierenden eingehend besprochen wird (vgl. SL 1, 11). Kommen die Studierenden gerade auch in unvorbereiteten Situationen mit Eltern in Kontakt, können sie wahrnehmen, wie sie darauf reagieren und ihr Verhalten reflektieren (vgl. SL 6, 144).

6.2.2.3 Kompetenzen für Klassenführung und Unterrichtsgestaltung im Praktikum

Die Klassenführung und das Unterrichten als zentrale Aspekte von Professionalität im Lehrberuf wurden bereits im Zusammenhang mit der Bedeutung der Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern angesprochen (vgl. Kap. 6.2.2.2). Nachfolgend werden die beiden Kompetenzbereiche nochmals separat aufgenommen. Stellvertretend für andere Befragten kann die Stimme einer Schulleitungsperson stehen, die sagt, es sei ihr Hauptanliegen, dass die Studierenden bezüglich der Klassenführung kompetenter aus einem Praktikum herausgehen, als sie zuvor hereingekommen sind (vgl. SL 6, 144). Aus den Antworten der Befragten kann geschlossen werden, dass es im Praktikum gute Voraussetzungen für das Erlernen der Klassenführung gibt (vgl. SL 2, 134; SL 6, 144; PL 2, 63), so zum Beispiel dafür, mit Schülerinnen und Schülern personalisiert umzugehen (vgl. SL 9, 112), ihnen etwas zuzumuten, ihnen Gestaltungsraum zu geben (vgl. PL 3, 61–67), ein Kind anzunehmen, wie es ist (vgl. PL 3, 256), in unvorbereiteten Situationen handlungsfähig zu bleiben (vgl. SL 6, 144; PL 3, 61–67) oder mit Störungen im Unterricht umgehen zu können (vgl. PL 2, 63). Studierende müssten wissen, wie Lernen funktioniert, und dieses Wissen in der Unterrichtsgestaltung an-

wenden (vgl. PL 4, 153), eine Lernumgebung gestalten können (vgl. SL 2, 134), den Schülerinnen und Schülern Sicherheit geben und ihnen gegenüber verbindlich sein (vgl. SL 6, 144; SL 4, 95).

Für das Erlernen dieser und weiterer Aspekte der Klassenführung und des Unterrichtens im Praktikum scheint die Rollengestaltung der Praxislehrperson als Lernbegleiterin beachtenswert zu sein. Die Art und Weise wie die Praxislehrperson den von den Studierenden gehaltenen Unterricht bespricht, sei für die Studierenden wichtig. Es interessiere die Studierenden aber auch, wie die Praxislehrperson selbst unterrichte. Im Praktikum lasse sich gut „anschauen, reflektieren, kopieren oder bewusst nicht kopieren, wie auch immer“ (SL 2, 134). Die Studierenden müssten die Möglichkeit haben, die Erfahrung zu machen, „das funktioniert, das funktioniert nicht“ (SL 6, 144), woraus eine Praxislehrperson den Anspruch an die Adaptionsfähigkeit ihrer Arbeit ableitet:

Als PL solltest du offen sein für verschiedene Lernwege, auch wenn es dir widerstrebt, aber wenn du die Schüler beobachtest und siehst: Hey wow, die können es so! Das zulassen ... und nicht auf einem bestimmten Weg eingefuchst sein. Also ich sage meinen Studenten nie: „Jetzt mach es mal so!“ Sondern: „Schau, wir haben drei Wege. Wähle mal einen von diesen drei! Die sind alle gut! Und sag mir, wieso du ihn wählst, dann mach es mal so, und dann reden wir wieder drüber. Und vielleicht kommen wir dann nachher auf eine andere Lösung.“ Das finde ich eminent wichtig. (PL 2, 161).

Nichts dazugelernt werden könne in der Praxis hinsichtlich der zu unterrichtenden Schulfächer selbst, ist eine das Fach, ist eine Schulleitungsperson überzeugt (vgl. SL 2, 134). Obwohl die Studierenden im Praktikum dazu eine Rückmeldung erhalten, würden sich allfällige fachliche Defizite in der Zeit des Praktikums nicht beheben lassen. Denn im Praktikum müsse insbesondere an der pädagogischen und didaktischen Qualifizierung gearbeitet werden. Im Kern gehe es um die Frage, ob eine Person wirklich qualifiziert sei, nachher pädagogisch zu arbeiten (vgl. SL 9, 24).

6.2.2.4 Wahrnehmung des Berufsauftrags und Reflexion der Berufsarbeit im Praktikum

Worin liegt die Herausforderung und worin besteht die Professionalität einer Lehrperson, wenn es darum geht, den gesamten Berufsauftrag wahrzunehmen und die eigene Berufsarbeit zu reflektieren? Worauf legen die Befragten diesbezüglich Wert und wie kann dies im Praktikum gelernt werden? Die Erläuterungen der Befragten lassen sich in drei Themenfelder

gliedern: *Dichte des Berufsauftrags, Reflexion der eigenen beruflichen Entwicklung und Situationen im Berufsalltag mit Bezug auf theoretisches Wissen verstehen.*

Dichte des Berufsauftrags: Den Berufsauftrag in seiner ganzen Breite wahrzunehmen und bei der Ausführung professionell zu sein, bedeutet aus Sicht einer Schulleitungsperson, die Qualität in den Ritualen und Wiederholungen im Kerngeschäft zu sehen und die Dichte der Inhalte sowie die Gesamtheit an Arbeiten und Aufgaben im Lehrberuf bewältigen zu können (vgl. SL 4, 105). Studierende müssten während der Praktika Strategien entwickeln können, um die Grösse des Berufsfeldes zu bearbeiten:

Sie können lernen, was dieser Beruf an Dichte, an verschiedenen Inhalten fordert. In der Gesamtheit, was alles in einem Tag Platz hat (...). Merken es ist fünf Uhr am Abend, aber es wäre noch eine Sitzung und morgen muss ich wieder bereit sein. Ich habe auch noch dieses Gespräch und die muss ich noch anrufen und dort ist noch das. Einfach wirklich dieses 1:1. Das finde ich den Hauptgewinn (SL 4, 164–166).

Die Studierenden könnten nur im Praktikum das Eingebettetsein in einen strukturierten Unterrichtsalldag erleben und die hierfür erforderlichen Kompetenzen weiterentwickeln – dies nicht nur, wenn auf den nächsten Tag vorbereitet werden müsse, sondern auch, wenn etwas langfristig zu planen oder wenn strukturiert vorzugehen sei, mit allen Praxisauswirkungen (vgl. SL 8, 97).

Reflexion der eigenen beruflichen Entwicklung und Rollen: Im Praktikum könnten die Studierenden einen Schulalltag erleben und dabei erfahren, dass nicht „immer alles Schokolade“ sei (SL 5, 40), so zum Beispiel der schwierige Elternabend, das Gespräch im Teamzimmer, bei dem nochmals die Regeln vom Schneeballfeld besprochen werden müssen, „also einfach der Alltag, die Realität“ (SL 5, 40). Eine andere Schulleitungsperson verweist darauf, dass es eine nicht durchwegs „ideale“ Realität des Alltags auch für Studierende im Praktikum gebe: „Ich glaube, im Praktikum ist nicht immer nur pure Freude“ (SL 4, 168). Indem die Studierenden im Praktikum die Gelegenheit hätten, den Beruf mit allem, was dazugehöre, mit den Belastungen wie auch mit den Freuden, zu erleben, sei es ihnen aber möglich, für sich reflektieren zu können, „ob es das ist und ob ich darauf vorbereitet bin“ (SL 4, 168). Ausgehend vom Gedanken, dass das Zentrale des Lehrberufs in der Beziehungsgestaltung mit den Kindern, den Eltern und den Teamkolleginnen und Teamkollegen besteht, sei es wichtig, sich selbst im Beruf zu kennen und zu wissen, wie man eine Beziehung gestaltet, wie man mit Konfliktsituationen umgeht

und wie man auf Kinder eingeht (vgl. PL 4, 153). Kenntnisse der verschiedenen Rollen von Lehrpersonen und eine diesbezügliche Klarheit seien hierbei wichtig (vgl. SL 4, 168).

Situationen im Berufsalltag mit Bezug auf theoretisches Wissen verstehen: Drei Befragte zeigen auf, inwiefern es für eine Lehrperson bedeutsam ist, Situationen im Berufsalltag in Bezug zu theoretischem Wissen verstehen zu können, und wie dies erfolgen kann. Eine Schulleitungsperson formuliert dies wie folgt:

Man muss an [theoretischen] Konzepten anknüpfen können. Das gibt Orientierung und es hilft einem beim Denken. Wenn das sitzt, dann kommt man auch zurecht. Wenn man sich hilflos fühlt, dann hilft man auch dem Kind nicht. Also braucht es das. Aber eben, nachher wirklich schauen, wie es läuft, das muss man in der Schule. (SL 7, 109)

Eine Praxislehrperson erläutert den Anspruch an die Orientierung an theoretischen Kenntnissen im Bereich der Sozialkompetenz. Sie plädiert dafür, dass Studierende zum Beispiel Situationen der Praxis anhand von Wissen zur lösungsorientierten Gesprächsführung gestalten und bedenken können (vgl. PL 4, 155). Eine Schulleitungsperson spricht die Bedeutung eines reflektierten Verständnisses der Praxisrealität für die Entwicklung eines organisationalen Verständnisses an. Sie bringt ihr Anliegen ein, dass die Studierenden im Praktikum lernen sollten, Schulen, Teams und auch Situationen zu „lesen“ (SL 4, 153, sowie Kap. 6.2.1.2).

6.2.3 Bedeutung der Praktika für die Schule als lernende Organisation

Hinter der Frage nach der Bedeutung der Praktika für die Schule als lernende Organisation steht die Frage, inwiefern Praktika für Schulen ein Potenzial für Lernen und Entwicklung beinhalten: Inwiefern können Praktika den Schulen auf der institutionellen Ebene Anregung bieten? Aus der Sicht von Befragten bergen diesbezüglich insbesondere Feedbacks der Studierenden zur Schule (Kap. 6.2.3.1) und der Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen im Team ein Potenzial (Kap. 6.2.3.2).

6.2.3.1 Feedback der Studierenden zur Schule

Mehrere Befragte halten fest, dass die Sicht der Studierenden auf die Schule und die Austauschmöglichkeiten im Kontext der Praktika weiterführend sein können (vgl. SL 1, 35/181; SL 2, 23/33; SL 4, 39; SL 6, 104; SL 7, 93; SL 9, 110). Drei Schulleitende begründen den Wert des „Studierendenblicks“ auf die Schule mit den „blinden Flecken“, die jede Institution habe (vgl. SL 1, 181; SL 4, 39; SL 9, 80/82). Zwei von ihnen tun dies in den folgenden Worten:

Wenn du von aussen kommst, dann fallen dir Dinge auf, die uns schon lange nicht mehr auffallen. Und das finde ich höchst spannend. (...). Wo haben sie Rückmeldungen, die uns blinde Flecken aufzeigen könnten? (SL 1, 35)

Die Praktikanten kommen ja von aussen in das System rein und wir haben ja auch blinde Flecken (...). Das wäre (...) noch interessant, so ein Feedback ans Team. (SL 4, 39)

Andere Schulleitende argumentieren in eine ähnliche Richtung: Die Studierenden würden im Rahmen der Praktika an den Schulen viel sehen, sich zu unterschiedlichen Anlässen ein Bild der Schule machen und nicht zuletzt von den Praxislehrpersonen hören, was an der Schule laufe (vgl. SL 6, 104). Sie würden Einblick in die Zusammenarbeit im Team, in die Infrastruktur und in die Pädagogik an der Schule erhalten (vgl. SL 6, 104). In den Befragungen werden diverse Verfahren genannt, mit denen die Sicht der Studierenden in Erfahrung gebracht werden kann beziehungsweise in Erfahrung gebracht könnte, so zum Beispiel, wenn

- die Studierenden von der PH einen Auftrag zum Feedbackgeben erhalten haben (vgl. SL 9, 110);
- die Schule den Studierenden gezielte Fragen zur Schule geben könnte, um ein strukturiertes Feedback einzuholen (vgl. SL 4, 39);
- die Studierenden aufgefordert werden, Fragen zu stellen (vgl. SL 9, 80/82);
- es während der Praktika eine grössere Austauschplattform mit Studierenden, Praxislehrpersonen und der Schulleitung geben würde und der Austausch so auf eine institutionelle Ebene käme und sich nicht nur auf das Schulzimmer und die Gespräche zwischen den Studierenden und der Praxislehrperson beschränken würde (vgl. SL 2, 33);
- die Schulleitung mit den Studierenden am Ende des Praktikums ein kurzes Schlussgespräch zur Praktikumszeit an der Schule führt (vgl. SL 1, 35; SL 9, 110) und Rückmeldungen daraus allenfalls im Team bespricht (vgl. SL 1, 181);
- die Studierenden vermehrt an Teamsitzung dabei sind (vgl. SL 7, 97–99).

Eine Schulleitungsperson begründet ihr Interesse an der Sicht der Studierenden mit der Erfahrung, wonach Studierende recht klare Fragen und manchmal genauere Fragen stellen als Lehrpersonen, die schon zwanzig Jahre im Dienst sind. Bei den Fragen der Studierenden werde deutlich, worauf wieder mehr geachtet werden könnte (vgl. SL 9, 80/82).

Nebst dem Aufführen solcher Möglichkeiten relativieren Befragte das Potenzial der Sicht der Studierenden aber auch, indem sie einschränkende Faktoren benennen: der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden auf die Unterrichtskompetenzentwicklung, Verzerrungen von Rückmeldungen aufgrund von Abhängigkeiten sowie Vermutungen zur fehlenden Kompetenz der Studierenden in den organisationalen Schulbereichen. Die Einschätzung, dass die Studierenden aufgrund der Fokussierung ihrer Praktikumsarbeit auf den Aufbau von Unterrichtskompetenz keine Beobachtungen zur Organisation vornehmen können, bringen zwei Schulleitende ein (vgl. SL 4, 39; SL 6, 37), deren eine wie folgt:

Ich gehe davon aus, die Praktikantinnen und Praktikanten lernen vor allem Schule geben. ... In dem Sinne hat das ganze Schulorganisatorische: Was ist eine lernende Organisation? Wie läuft es bei uns? Wie lernen wir im Team? Das hat relativ eine kleine Bedeutung. (SL 6, 37)

Einschränkungen aufgrund von vermuteten Abhängigkeiten werden wie folgt begründet: Es könne sein, dass sich die Studierenden später an der Schule bewerben wollen und deshalb eher einseitige Rückmeldung geben. Zu wissen, wie die Rückmeldungen der Studierenden zu werten seien, sei den Schulleitenden deshalb nicht möglich (SL 6, 108). Das zweifellos vorhandene Potenzial für einen Vergleich zwischen verschiedenen Lernorten sollte alternativ dazu in Bezug auf die Wahrnehmungen der Studierenden zum Unterrichtsgeschehen genutzt werden (vgl. SL 6, 108). Der Zweifel an den Fähigkeiten der Studierenden, organisationale Aspekte überhaupt wahrnehmen zu können, fusst auf der Annahme, dass Studierende noch über wenig organisationales Wissen und wenig Erfahrung aus der Perspektive der Lehrperson an der Schule verfügen (vgl. SL 7, 45).

6.2.3.2 Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen in Schulteams

Der Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen in Schulteams kann aus der Sicht von Befragten im Rahmen von Praktika zu einer institutionellen Lernquelle werden, wenn

- es während Praktika zu einem institutionellen Austausch zwischen Studierenden, Praxislehrpersonen und der Schulleitung kommt (vgl. SL 2, 37);
- die Studierenden mehr an Teamsitzungen und Schulentwicklungsveranstaltungen teilnehmen (PL 5, 194);

- Lehrpersonen im Team, die schon länger im Dienst und nicht weiter an der Praxisausbildung der Studierenden beteiligt sind, die Überlegungen der Studierenden bei der Lektionsgestaltung mitbekommen (vgl. PL 5, 186);
- zwischen Lehrpersonen, die als Praxislehrpersonen tätig sind, und weiteren Lehrpersonen im Team ein Austausch zur Ausbildung stattfindet (vgl. SL 1, 43).

Den Gewinn der Austauschmöglichkeiten mit Studierenden beschreiben Befragte wie folgt: Die Studierenden brächten von der PH Inputs mit in die Klasse oder ins Team, was für die Schule eine Möglichkeit darstelle, am Puls der Ausbildung zu sein und dazu in einen Austausch zu kommen (vgl. SL 2, 23; PL 5, 183). Eine Schulleitungsperson verspricht sich von einem institutionellen Austausch zwischen Studierenden, Praxislehrpersonen und der Schulleitung, dass die Dynamik eines Praktikums und die Ideen der Studierenden auf die institutionelle Ebene kommen, sodass die Schule wie auch nachfolgende Studierende profitieren können (vgl. SL 2, 37): „Das wäre für mich dann gewinnbringend für uns als Ganzes, als Schule, als Institution bzw. aber auch dann für die Ausbildung und für die Praktikanten letztlich wieder“ (SL 2, 39).

Als Bedingung für einen gelingenden Austausch nennt eine Praxislehrperson die Ausdehnung der Praxisformate (vgl. PL 5, 195–198/217 sowie Kap. 6.1.2.3 und Kap. 6.2.1.2). Eine längere Verweildauer der Studierenden an der Schule würde den Studierenden wie auch der Schule einen Gewinn bringen: „Die Studierenden hätten Impulse der Schulentwicklung, der Schulorganisation mit Konvent und allem, aber das Team hätte einen Gewinn an gewissen Weiterbildungen“ (PL 5, 194).

6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Praktika an der Schule als lernender Organisation

Die nachfolgenden Aussagen fassen die im Vorhergehenden berichteten zentralen Ergebnisse zu Praktika an der Schule als lernender Organisation zusammen. Sie bilden die Basis für ein Fazit zu den Rollen und Aufgaben der Schulleitenden und der Praxislehrpersonen in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Schulprofil, Organisationsstrukturen und -kulturen als Spezifika der verschiedenen Praxis-schulen und als Ausgangslage für den Aufbau eines organisationalen Verständnisses im Praktikum: Die Ergebnisse zu den Profilvermerkmalen der Schulen, die beschriebenen Teamorganisationen und kulturellen Schwerpunktsetzungen verweisen auf unterschiedliche Überzeugungen und Strukturen sowie Prozesse zur Gestaltung einer „guten Schule“. *Fazit:* Aus den

Erläuterungen der Befragten geht hervor, dass an den Schulen unterschiedliche organisationale Ausgestaltungen vorhanden sind. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Schulen in Abhängigkeit von Profil, Organisationsstruktur und -kultur, Führungsverständnis und Rollengestaltung der Lehrpersonen beziehungsweise der Schulleitenden je

- eine spezifische Lernumgebung für die berufspraktische Ausbildung darstellen;
- unterschiedliche Voraussetzungen für die Gestaltung der Rolle der Praxislehrperson und die Rolle der Schulleitenden am Lernort Praxis bilden;
- eine aufschlussreiche Ausgangslage bilden für Studierende, um Schulen und Teams „lesen“ zu lernen (vgl. SL 4, 153).

Der umstrittene curriculare Aufbau in der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule:

In den Erläuterungen der Befragten zeigen sich kontroverse Auffassungen zum „richtigen“ curricularen Aufbau: Geht es in den Praktika primär um den Erwerb von Kompetenzen für die Unterrichtsgestaltung oder gibt es während der Praktika Möglichkeiten zur Ausbildung von Kompetenzen für den gesamten Berufsauftrag? *Fazit:* Zum Hintergrund der differierenden Auffassungen der Befragten liegt einerseits die Vermutung nahe, dass sie auf unterschiedlichen Erfahrungen mit Teamstrukturen (s.o.) und Praxisformaten beruhen. Andererseits dürften in der Kontroverse unterschiedliche Verständnisse des Berufsauftrags, individuelle Überzeugungen zu „guter Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ sowie differierende Auffassungen von Kompetenzentwicklung zum Ausdruck kommen.

Schul- und Qualitätsentwicklungsarbeiten als Lernfelder für Studierende im Praktikum: Die von den befragten Schulleitenden erläuterten, an den Schulen eingesetzten Schul- und Qualitätsentwicklungselemente verweisen auf eine vielfältige Gestaltung der Schul- und Qualitätsentwicklung. Gemäss den Aussagen von Schulleitenden und Praxislehrpersonen erhalten Studierende im Rahmen ihrer Praktika aber nur wenig bis gar keinen oder wenn, dann lediglich einen zufälligen Einblick in diese Arbeitsbereiche. Dies hängt Befragten zufolge zum Beispiel von der Verweildauer der Studierenden an der Schule, von der Teamorganisation und von der Funktion sowie der Aufgabengestaltung der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule ab. *Fazit:* Die von den Befragten genannten Aspekte, die ihrer Ansicht nach die Schul- und Qualitätsentwicklungsarbeiten als Lernfeld für die Studierenden öffnen könnten, sind letztlich im Kontext der Studienziele und dabei insbesondere der daraus abgeleiteten

Praktikumsziele zu verstehen. Gleichzeitig interessiert, inwiefern sich die Rolle der Praxislehrperson bei einer längeren Praktikumsdauer, zum Beispiel von einem halben oder einem ganzen Jahr, verändert. Es stellt sich zudem die Frage, ob die Nutzung der Schul- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten der Schule zu Ausbildungszwecken gestärkt werden könnte, wenn die PH um die Schwerpunkte der Schulen wüssten und wenn nebst den Praktika noch weitere Kooperationsprojekte zwischen der PH und den Schulen etabliert würden, sodass die Ausbildung der Studierenden in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsqualität nicht nur auf die Praktika beschränkt bliebe, sondern sich auch auf Projekte der PH mit ihren Schulpartnern erstrecken könnte.

Die Perspektive der Studierenden als Potenzial für das Lernen der Schule als Organisation:

Befragt nach dem Potenzial von Praktika als Beitrag zur Gestaltung der Schule als lernender Organisation, nennen Schulleitende und Praxislehrpersonen

- Feedbackmöglichkeiten der Studierenden in Bezug auf die Schule sowie das Implementieren von
- Austauschmöglichkeiten zwischen Studierenden und den Lehrpersonen und Schulleitenden der Schule.

Eine Mehrheit der befragten Schulleitenden ist der Auffassung, dass das Aufnehmen und Einbeziehen der Sicht der Studierenden weiterführend sein könnte. Die Studierenden hätten einen unverstellteren Blick auf die Schule als Lehrpersonen, weshalb sie allenfalls auf blinde Flecken hinweisen könnten. Zudem stelle ihre Präsenz an der Schule eine Austauschmöglichkeit zu Ausbildungsinhalten und neuen Ideen dar. Die Befragten nennen verschiedene Formate, mit deren Hilfe die Sichtweise von Studierenden eingeholt beziehungsweise in Gespräche einbezogen werden könnte. Gleichzeitig werden Faktoren beschrieben, welche das Potenzial der Sicht der Studierenden auf die Schule und deren Einbezug in den Diskurs an der Schule einschränken können. *Fazit:* Aufgrund der Analysen kann festgehalten werden, dass der Aussenblick von Studierenden als Feedbackressource der lernenden Organisation gesehen und dass Studierende als Austauschpartnerinnen und Austauschpartner verstanden werden können. Infolgedessen bietet es sich an, über eine konzeptuelle Anbindung der Feedbackbeziehungsweise Austauschformate nachzudenken und sich zu überlegen, inwiefern dabei die in den Befragungen geäußerten Einwände berücksichtigt werden können. Zudem interessiert, inwiefern ein Einbezug der Studierenden auf der institutionellen Ebene der Praxisschule in

Bezug steht zu den Studienzielen und inwiefern sich dadurch die Rolle der Studierenden an der Schule verändert.

6.3 Praxislehrpersonen und Schulleitung in den Praktika

In Kapitel 6.3 wird dargelegt wie die Befragten ihre Aufgabenbereiche beschreiben, was ihnen wichtig ist und wo sie Schwerpunkte legen. Zu den Praxislehrpersonen (Kap. 6.3.1) liegen diesbezüglich mehr und differenziertere Daten vor als zur Rollen- und Aufgabengestaltung der Schulleitenden (Kap. 6.3.2). Am Schluss des Kapitels werden wiederum die Konklusionen aus den dargestellten Ergebnissen festgehalten (Kap. 6.3.2).

6.3.1 Aufgabenbereiche und Rollen der Praxislehrperson

In einem ersten Schritt werden nachfolgend die von den Befragten beschriebenen Aufgabenbereiche von Praxislehrpersonen erläutert und es wird auf die Herausforderungen eingegangen, die sich den Praxislehrpersonen während der Ausführung ihres Auftrags stellen (Kap. 6.3.1.1). In einem zweiten Schritt interessiert die Rolleninterpretation der Befragten (Kap. 6.3.1.2): Wie interpretieren die Praxislehrpersonen selbst ihre Rolle und welche Erwartungen richten die Schulleitenden an die Rolle der Praxislehrperson? Daran anschliessend wird auf die Motive der Praxislehrpersonen zur Übernahme ihrer Aufgabe (Kap. 6.3.1.3), auf die in der Rolle der Praxislehrperson gesammelten, als Bereicherung bezeichneten Erfahrungen (Kap. 6.3.1.4) sowie auf die Qualifikations- und Weiterqualifikationsmöglichkeiten (Kap. 6.3.1.5) eingegangen.

6.3.1.1 Aufgabenbereiche der Praxislehrperson in den Praktika

Auf der Grundlage der Interviewdaten lassen sich sechs Aufgabenbereiche der Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung benennen (vgl. Abb. 16, A–F). Vor dem Hintergrund, dass einige der Befragten die Leitung des Praktikums bei der Praxislehrperson verorten (vgl. SL 4, 137–139; SL 6, 103, 140/142; SL 7, 29; SL 9, 88; PL 5, 87), kann von den sechs Bereichen der Praxisleitung durch die Praxislehrperson gesprochen werden. Die Arbeit der Praxislehrpersonen tangiert gemäss den Interviewaussagen sowohl verschiedene Organisationsmitglieder und -bereiche der Schule als auch Personen und Organisationen ausserhalb der Schule (vgl. Abb. 16).



Abb. 16: Aufgaben einer Praxislehrperson (A–F) und an deren Ausführung beteiligte Bereiche und Gruppen.

Die sechs Aufgabenbereiche von Praxislehrpersonen sowie deren Bezüge zu Bereichen und Personen(-gruppen) an der Schule lassen sich wie folgt erläutern:

Aufgabenbereich A – Leiten: Die Leitungsarbeit von Praxislehrpersonen kann in personell-kordinierende Arbeiten und administrativ-kordinierende Arbeiten unterteilt werden.

Der ersten Gruppe, den personell-kordinierenden Arbeiten, lassen sich die längerfristigen Planungsarbeiten mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen und der Fachperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie deren Rollenklärung für die Zeit der Praktika (vgl. PL 5, 161) zuordnen. Zudem erfolgen Absprachen mit Therapeutinnen und Therapeuten (z.B. Logopädie) und Fachlehrpersonen (z.B. Musik), damit die Studierenden ein Verständnis für deren Arbeit aufbauen beziehungsweise selbst einzelne Lektionen unterrichten können (vgl. PL 1, 175; PL 2, 31/37; PL 8, 166). Ein weiterer Bereich personell-kordinierender Arbeiten ergibt sich aus dem Anliegen, den Studierenden Lernfelder im Bereich der Elternarbeit zugänglich zu machen (vgl. PL 5, 312), so zum Beispiel die Teilnahme an Elternabenden (vgl. PL 3, 144) oder Elterngesprächen. Dafür sprechen sich die Praxislehrpersonen mit den Eltern ab und stellen das Einhalten der Datenschutzregelungen sicher (vgl. PL 1, 101; PL 2, 57; PL 8, 168). Des Weiteren gibt es Praxislehrpersonen, welche den Kontakt zwischen Studierenden und der Schulleitung herstellen (vgl. SL 4, 63) oder bei einer Erkrankung der Studentin beziehungsweise des Studenten oder der Praxislehrperson die Situation beurteilen und absprechen, was zu tun ist (vgl. PL 7, 74; PL 8, 227).

Die zweite Gruppe der Koordinationsarbeiten von Praxislehrpersonen, die administrativ-kordinierenden Arbeiten, eröffnet den Studierenden den Zugang zur Infrastruktur der Schule, so zum Beispiel mittels eines passwortgeschützten Zugangs zum Schulnetz, damit die Studierenden die Software für Lehrpersonen kennenlernen können (PL 2, 53). Ebenfalls dazugezählt werden können die Zugriffsregelung auf die schuleigene Dokumentenablage auf dem Server (vgl. PL 6, 77) und die Zugangsermöglichung zum Kopierer sowie zum Schulhaus. Geht hierbei etwas schief, beispielsweise wenn Studierende einen Papierstau im Kopierer verursachen oder den Schulhausschlüssel verlieren, kann dies für Praxislehrpersonen aufwendig werden (vgl. PL 5, 66–73; 181).

Aufgabenbereich B – Coachen: Das Coaching der Studierenden beginnt mit dem Erstkontakt zwischen den Studierenden und den Praxislehrpersonen, zum Beispiel im Rahmen der Informationsveranstaltung zum Praxisgefäss an der PH (vgl. PL 7, 48), und es endet mit der Praktikumsbewertung und allenfalls mit der Auswertungsrunde des Praktikums wiederum an der PH (vgl. PL 7, 50). Die Befragten schreiben dem Ermöglichen von Erfahrungen in der berufspraktischen Ausbildung einen hohen Wert zu: Einzelne Schulleitende formulieren dies als Erwartung (vgl. SL 4, 93, SL 5, 110) und Praxislehrpersonen sprechen von einem Anliegen (vgl. PL 1, 17/73; PL 4, 79–95). In den Antworten zeigt sich, dass es dabei einerseits um das Ermöglichen und Begleiten von Erfahrungen geht, die die Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern und der Klasse machen, und andererseits um Erfahrungen im gesamten Bereich des Berufsauftrags an und mit der ganzen Schule:

Den Studierenden die Arbeit mit der Klasse und den einzelnen Schülerinnen und Schülern als Erfahrungsraum eröffnen: Ein zentrales Element hierbei ist die Unterstützung der Studierenden bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Mit dem Anliegen, dass die Studierenden bei der Arbeit mit der Klasse einen Erfahrungsraum erhalten, geht für die verschiedenen Befragten der Wunsch einher, dass die Studierenden im Praktikum Handlungsalternativen erproben dürfen (vgl. PL 2, 107; PL 7, 92), dass sie „ausprobieren können und vielleicht auch merken, das war jetzt gut und das geht gar nicht“ (PL 1, 17). Dabei ist es Praxislehrpersonen wichtig, auf die Lernvoraussetzungen und die Lernbedürfnisse der Studierenden einzugehen (vgl. PL 3, 135; PL 8, 187) und mit dem Praktikum einen Ort zu schaffen, an dem die Studierenden ihren Stil als Lehrperson entwickeln (vgl. PL 7, 92), sich in diesen Arbeiten „finden“ können (vgl. PL 4, 79). Die Studierenden sollen auf der Basis der eigenen Erfahrungen und der Unterrichtsbesprechungen ein Handlungsrepertoire aufbauen können (vgl. PL 2, 19; PL 7, 92). Die

dazu erforderlichen Coaching-Tätigkeiten der Praxislehrpersonen können drei sich gegenseitig bedingenden Bereichen zugeordnet werden:

Bereich 1: Unterstützung der Studierenden beim Transfer von der PH in die Praxis: Praxislehrpersonen

- geben konkrete Rückmeldungen beim Adaptieren eines Auftrags der PH an die Situation in der Praxisklasse (vgl. PL 8, 231);
- unterstützen den Wechsel der Studierenden von der Wissens- und Lebenswelt der PH in den Wissens- und Erfahrungsraum der Praxisklasse (vgl. PL 5, 219).

Bereich 2: Unterstützung der Studierenden bei der Personen- und Situationswahrnehmung: Praxislehrpersonen

- besprechen mit den Studierenden den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler (vgl. PL 5, 235);
- fördern die auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogene Wahrnehmung;
- (vgl. PL 4, 85/87) und unterstützen die „Empathie“ für die Stufe, das Kind und seine Lebenswelt (vgl. PL 5, 219);
- unterstützen die Studierenden beim Erstellen einer Bedingungsanalyse (vgl. PL 8, 182).

Bereich 3: Unterstützung der Studierenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht: Praxislehrpersonen

- unterstützen Studierende bei der Planung und Durchführung von Unterricht (vgl. PL 8, 162) und beraten sie bei der Gestaltung der Langzeitplanung (PL 3, 128);
- helfen mit, die Inputs der PH in einer konkreten Unterrichtsgestaltung umzusetzen und den Auftrag zu kontextualisieren (PL 7, 144);
- stellen den Studierenden Unterrichtsmaterial zur Verfügung (PL 3, 128);
- erläutern situationsbezogen verschiedene Aspekte des Handlungs- und Verhaltensrepertoires einer Lehrperson (vgl. PL 2, 25);
- muten den Studierenden auch einmal individuelle Herausforderungen im Bereich der Unterrichtsgestaltung zu (vgl. PL 4, 85).

Um diese Coaching-Tätigkeiten durchführen zu können, müssen die Praxislehrpersonen die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse gut kennen (vgl. PL 5, 235) und in der Lage sein, auf

unterschiedliche Situationen flexibel zu reagieren (vgl. SL 3, 83). Eine besondere Form der Unterrichtsbesprechung erfolgt im Rahmen des Unterrichtsbesuchs der Mentoratsperson, wenn diese zusammen mit den Studierenden und der Praxislehrperson den Unterricht bespricht (vgl. PL 7, 50).

Den Studierenden die Schule als Erfahrungsraum eröffnen: Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass dieser Anspruch verschiedene Lernbereiche umfasst und Anforderungen an die Praxislehrperson beinhaltet. Bei den Lernbereichen kann zwischen informellen und formellen Lerngelegenheiten unterschieden werden, wobei die Befragten in Bezug auf den unterrichtsübergreifenden Raum mehr von informellen als von formellen Lerngelegenheiten sprechen. Zu den informellen Lerngelegenheiten ausserhalb der Klassenarbeit können Situationen gezählt werden, in denen Praxislehrpersonen und Schulleitende

- Studierenden bei Gelegenheit berichten, dass der Lehrberuf noch aus mehr Arbeitsbereichen als dem Unterrichten bestehe (vgl. PL 7, 100; PL 2, 57);
- mit den Studierenden besondere Situationen an der Schule aus gegebenem Anlass besprechen, z.B. eine spezifische Dynamik an einem Elternabend (vgl. SL 5, 85) oder aufgrund von Gesprächen im Teamzimmer (vgl. PL 8, 135).

Ebenfalls den informellen Lerngelegenheiten zugesprochen werden kann, wenn Praxislehrpersonen den Studierenden eine Teilnahme an Teamsitzungen, Elternabenden, Teamtagen und Lagern ermöglichen oder ihnen den Einblick in andere Stufen oder Fächer, die sie selbst nicht unterrichten, optional zugänglich machen (vgl. PL 3, 132–142; PL 2, 53/57; PL 8, 141).

Zu den formellen unterrichtsübergreifenden Lerngelegenheiten würde ein Auftrag der PH gehören. Jedoch berichtet lediglich eine Praxislehrperson von einem solchen Auftrag, bei dem die Praxislehrperson den Studierenden alle Bereiche der Lehrpersonenarbeit, wenn möglich also auch Elterngespräche, während des letzten Praktikums für Ausbildungszwecke erschliessen soll (vgl. PL 2, 57). Sie erkennt dabei Möglichkeiten, diesen Auftrag auf die organisationalen Elemente der Schule, zum Beispiel auf das Erkunden von Schulentwicklungsarbeiten, auszuweiten (vgl. PL 2, 107). Eine Schulleitungsperson bringt in diesem Zusammenhang ein, es liege nicht klar auf der Hand, zu welchen Organisationsbereichen die Studierenden Zugang haben sollten (vgl. SL 8, 67). Das Nutzbarmachen von unterrichtsübergreifenden Arbeiten der Lehrperson für die Praxisausbildung, beispielsweise die Organisation einer Schulreise oder die

Pausenaufsicht, sei letztlich auch curricular zu bedenken und nur im letzten Praktikum der Studierenden ein Thema (vgl. PL 2, 53).

Hinsichtlich eines möglichen Anspruchs, auch unterrichtsübergreifende und schulorganisatorische Felder des Berufsauftrags in die Praxisausbildung einzubeziehen, sprechen Befragte zwei Bereiche mit Anforderungen an die Praxislehrpersonen an: Die Ausbildung im Bereich des gesamten Berufsauftrags erfordere, dass die Praxislehrpersonen einen Überblick über Entwicklungen an der Schule hätten, was allerdings auch für engagierte Lehrpersonen nicht ganz einfach sei. Der Alltag der Lehrpersonen und die Klassenführung seien anspruchsvoll und komplex, der Freiraum, dafür passende, spannende Situationen für das Praktikum nutzbar zu machen, sei oft nicht gegeben (vgl. SL 7, 63/74–75). Als zweiter Bereich wird das Bewusstsein der Praxislehrpersonen für die sozialisatorischen Momente ihrer Arbeit angesprochen: Indem eine Praxislehrperson von den Verhältnissen an der Schule und den Schulprojekten erzähle, trage sie zum Bild bei, das sich die Studierenden von ihrem Praktikumsort machen (vgl. SL 6, 104; PL 2, 69).

Aufgabenbereich C – Beurteilen: Das Beurteilen und Bewerten der Leistungen der Studierenden wird von den Befragten als herausfordernder Aufgabenbereich beschrieben:

Aber dieses Bewerten, das ist halt schon ... [Da stellen sich Fragen wie zum Beispiel]:
Wie machst du das? Wie umfangreich? Wie viel Zeit gibst du? Und ich habe so viel
Zeit investiert für dieses Bewerten. (PL 1, 48)

Das Herausfordernde und damit die Unsicherheiten bei der Beurteilungsarbeit werden unterschiedlich begründet, so zum Beispiel, wenn

- die Praxislehrperson selbst noch über wenig Erfahrung beim Beurteilen von Studierenden verfügt (vgl. PL 1, 45),
- die Praxislehrperson die Tragweite der Beurteilung abschätzt (vgl. PL 1, 191),
- die Beurteilungsbasis als schmal erlebt wird (wenige Praktikumstage) (vgl. PL 1, 49) oder wenn
- ein Ungleichgewicht zwischen den Leistungen zweier Studierender an demselben Praxisplatz festgestellt wird (vgl. PL 1, 189).

Ein besonderes Gewicht kommt dabei der Bewertung schwacher Studierender zu: Der Eindruck, dass die PH die Selektion schwacher Studierender auf die Schultern der Praxislehrperson übertrage, mache die Beurteilungsarbeit nicht einfacher. Wenn die Studierenden bis zu

ihrem Praxisplatz „durchgekommen“ seien, frage sie sich – so eine Praxislehrperson –, ob es ihre Aufgabe sei, auf der Basis eines zweiwöchigen Praktikums zu sagen, dass jemand das Praktikum nicht bestehe (vgl. PL 1, 191). Eine andere Praxislehrperson schätzt in einem solchen Fall die Informationen der PH, in denen festhalten wird, dass eine Studentin beziehungsweise ein Student „auf der Kippe steht“ und die Praxisarbeit selektionieren soll (vgl. PL 7, 49). Zudem berichten Praxislehrpersonen gerade im Zusammenhang mit der Beurteilungsarbeit von einer intensiven Zusammenarbeit mit der Mentoratsperson der PH (vgl. PL 1, 130–135; PL 5, 96; PL 6, 193–196; PL 7, 51–54).

Schulleitende erkennen das Herausfordernde beim Beurteilen zum Beispiel in der Differenz zwischen den Beurteilungsberichten: Es gebe in den Beurteilungsberichten der Praxislehrpersonen extrem unterschiedliche Verarbeitungstiefen. Während einige „irgendetwas“ schreiben, würden andere „wirklich differenzierte Rückmeldungen“ verfassen (vgl. SL 4, 63).

Ein stabilisierender, die Beurteilungsarbeit der Praxislehrpersonen stärkender Faktor kann neben der Zusammenarbeit mit der Mentoratsperson auch in der Zusammenarbeit im Lehrerinnen- und Lehrerteam liegen. Eine Schulleitungsperson verweist darauf, dass sich die differenzierten Teamstrukturen des pädagogischen Teams auch im Umgang mit schwachen Studierenden bewähren: „Wenn noch drei, vier andere da sind, dann sehen auch andere allenfalls noch Probleme, die auftauchen und die man dann auch auf den Tisch legen kann“ (SL 9, 60).

Aufgabenbereich D – Kooperieren: Auf der Grundlage der Interviewdaten kann festgehalten werden, dass Praxislehrpersonen für die Praxisausbildung der Studierenden mit Personen ausserhalb und innerhalb der eigenen Schule kooperieren. Organisationsübergreifende Zusammenarbeiten pflegen Praxislehrpersonen mit Mentoratspersonen der PH und mit anderen Praxislehrpersonen. Die Zusammenarbeit mit der Mentoratsperson erwähnen sie im Zusammenhang mit der Betreuung von Studierenden, deren Eignung infrage gestellt ist (vgl. PL 1, 130–135; PL 2, 107; PL 5, 96; PL 6, 190, sowie die Ausführungen zu Aufgabenbereich C), und hinsichtlich der regionalen Treffen der Praxislehrpersonen mit der Mentoratsperson (vgl. PL 2, 107; PL 6, 25). Während Kooperationen mit Praxislehrpersonen anderer Schulen der gegenseitigen Professionalisierung sowie der Eichung der Leistungsbeurteilung dienen können (vgl. Kap. 6.3.1.4), berichten die Befragten von der ausbildungsbezogenen Zusammenarbeit mit Personen an der eigenen Schule, wenn die Praxislehrpersonen noch über wenig Erfahrung in der berufspraktischen Ausbildung verfügen (vgl. SL 8, 15).

Aufgabenbereich E – Unterrichtsqualität sichern: Der Einsatz der Praxislehrpersonen für die Unterrichtsqualität während der Praktikumszeit ist quasi die Kehrseite des Erfahrungsraums, den sie den Studierenden in den Praktika eröffnen: Es sei wichtig, den Studierenden einerseits Erfahrungen zu ermöglichen, andererseits bedinge dies aber auch das Einfordern der Überarbeitung einer ungenügend ausgearbeiteten Planung (vgl. PL 2, 167) oder generell von Zuverlässigkeit (vgl. PL 1, 73):

Ja, ich will ihnen eigentlich relativ viel Freiraum lassen, sie dürfen probieren, aber ich erwarte schon auch, dass die Qualität stimmt. Nicht, dass sie einfach so ein bisschen kommen und ein bisschen Spass haben, so leger. Hier ist für mich die Zuverlässigkeit extrem wichtig. (PL 1, 73)

Je nach Verhalten und Verantwortungsübernahme der Studierenden erfordert dies von den Praxislehrpersonen andere Coaching-Strategien (vgl. SL 3, 65).

Obwohl die Gesamtverantwortung für die Unterrichtsqualität letztlich bei der Schulleitung liegt (vgl. Kap. 6.1.2.2), ist diese für deren Sicherstellung auf eine verantwortliche Arbeit der Praxislehrpersonen angewiesen. Eine Schulleitung zeigt auf: Genauso wie sie den Praxislehrpersonen als Lehrpersonen das Vertrauen schenkt, vertraut sie ihnen auch bei ihrer Arbeit als Praxislehrperson:

Ich verlasse mich auf meine Praxislehrer, dass sie einen guten Job machen, wenn es jetzt einfach um meine Schule hier, um unsere Kinder geht, dass dort auch hingeschaut wird, dass auch interveniert wird, wenn es nötig ist, um diesen Bereich zu schützen, ganz klar, um auch unsere Qualität zu wahren. (SL 2, 45)

In eine ähnliche Richtung – ohne jedoch die Funktion der Schulleitung zu bedenken – argumentiert eine Praxislehrperson, wenn sie sagt, dass die Verantwortung letztlich bei ihr liege (vgl. PL 2, 63). Deshalb wolle sie in bestimmte Arbeiten Einblick nehmen und zum Beispiel einen Elternbrief sehen, bevor die Studierenden ihn verschicken (vgl. PL 2, 63).

Aufgabenbereich F – Weiterentwickeln: Praxislehrpersonen stehen im Rahmen ihrer Tätigkeit verschiedene, mehr oder weniger formalisierte Möglichkeiten der Qualifizierung und Weiterentwicklung als Praxislehrperson offen, so zum Beispiel der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen während der Praktika, Austauschforen unter Praxislehrpersonen oder die Durchführung kollegialer Hospitationen mit anderen Praxislehrperson (vgl. Kap. 6.3.1.4). Von institutionell etablierten Feedbackschlaufen, in die die Praxislehrpersonen wirksam eingebunden sind, berichten weder die Praxislehrpersonen noch die Schulleitenden (vgl. Kap. 6.1.2.2 und

Kap. 6.3.1.4). Die individuelle aufgabenbezogene Weiterentwicklung als Praxislehrperson ist somit nur wenig institutionell strukturiert und obliegt deshalb weitgehend der Praxislehrperson selbst.

6.3.1.2 Rollengestaltung der Praxislehrperson in den Praktika

Praxislehrpersonen nehmen bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten in den verschiedenen Aufgabenbereichen unterschiedliche Rollen ein. Die Ausführungen der Befragten zur Interpretation der Praxislehrpersonenrolle werden nachfolgend anhand von drei Fragen zur Sichtweise der Schulleitenden, zur Sichtweise der Praxislehrpersonen und zu den identifizierten Herausforderungen gegliedert:

- a) Welche Erwartungen haben die Schulleitenden an die Rolle der Praxislehrperson?
- b) Welche Erwartungen haben die Praxislehrpersonen selbst an ihre Rolle?
- c) Welche Herausforderungen bei der Rollengestaltung nehmen die Befragten wahr?

Die Bedeutung der Rolleninterpretation und Rollenklärung zeigt eine Schulleitungsperson exemplarisch an der Erfahrung auf, dass es bei Problemen in Praktika letztlich immer wieder um die Frage „Was verstehe ich als Praxislehrer unter meinem Job?“ gehe (SL 2, 41). Damit die Praxislehrpersonen nicht „festfahren“, sei es wichtig, dass sie sich immer wieder auch mit anderen zu dieser Frage austauschen würden (vgl. SL 2, 39).

Ad a) Die Erwartungen der Schulleitenden an die Praxislehrperson lassen sich entlang der Rollenfelder „Leiten“, „Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Situationen“, „Professionalität und berufliche Weiterentwicklung“, „Beurteilen“, „Rollenmanagement“ und „Organisationsexpertin/Organisationsexperte“ beschreiben. Aufschlussreich sind diesbezüglich insbesondere die vielfältigen Erwartungen, die an die Professionalität und an die berufliche Weiterentwicklung von Praxislehrpersonen gestellt werden (vgl. Tab. 31).

Tab. 31: Rollenfelder von Praxislehrpersonen aus der Sicht der Schulleitenden

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Erwartungen der Schulleitenden an die Praxislehrpersonen
Leiten	<ul style="list-style-type: none"> – Das Praktikum am Lernort Schule organisieren (SL 1, 73; SL 4, 137–139; SL 7, 29; SL 9, 88). – Die Studierenden so an der Schule einführen, dass sie sich im Team, im Lehrerzimmer wohlfühlen (vgl. SL 6, 103, 140/142).

Tab. 31 (Fortsetzung): Rollenfelder von Praxislehrpersonen aus der Sicht der Schulleitenden

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Erwartungen der Schulleitenden an die Praxislehrpersonen
Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Situationen	<ul style="list-style-type: none"> – Studierende zur Reflexion über ihren Berufsauftrag anleiten (SL 7, 33). – Die Haltung einnehmen, dass Studierende eigene Erfahrungen machen dürfen (vgl. SL 4, 93); ihnen einen Erfahrungsraum eröffnen (vgl. SL 5, 109 f.). – Selbst allen Kindern mit Offenheit begegnen, sie wahrnehmen, mit ihnen personalisiert umgehen, sich über die Lernfortschritte der Kinder freuen – so unterschiedlich sie auch sind (vgl. SL 9, 112).
Professionalität und berufliche Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Sich mit der eigenen Haltung zum Beruf auseinandersetzen (vgl. SL 4, 174). – Die eigene Freude am Beruf pflegen (vgl. SL 4, 174). – Die zur Professionalität gehörende Selbstreflexivität in der Rolle als Praxislehrperson wie in der Rolle als Lehrperson pflegen (vgl. SL 3, 93); sich als Praxislehrperson „nicht einfach auf dem Gleis befinden und dann einfach jahrelang das Züglein fahren“ (SL 2, 41). – Sich mit sich selbst auseinandersetzen und sich fragen, warum etwas gemacht werde; Sachen nicht einfach so machen, weil sie schon lange so gemacht werden (vgl. SL 4, 103). – Den eigenen Autonomieraum als Praxislehrperson wie auch die eigenen Grenzen kennen (vgl. SL 2, 82); die Gestaltungsmöglichkeiten, den Handlungsspielraum im Beruf erkennen (vgl. SL 4, 174). – Die Komplexität der Aufgaben überblicken (vgl. SL 7, 72 f.). – Sich für die Entwicklungen im Bildungswesen interessieren (vgl. SL 4, 103). – Selbst abschätzen können, ob die Zusatzbelastung als Praxislehrperson bewältigbar ist (vgl. SL 3, 45; SL 6, 78).
Beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> – Im Auftrag der PH beurteilen und selektionieren (vgl. SL 7, 23/33).
Rollenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> – Das Abgeben der Klasse an die Studierenden auch auf der emotionalen Ebene gestalten (vgl. SL 1, 73).
Organisationsexpertin/ Organisationsexperte	<ul style="list-style-type: none"> – Den Studierenden ein adäquates Bild der Schule als Organisation vermitteln (vgl. SL 6, 104). – Den Studierenden Türöffnerin oder Türöffner für die verschiedenen, für sie relevanten Organisationsbereiche der Schule sein (vgl. SL 7, 61)

Ad b) Die Erwartungen der Praxislehrpersonen an ihre Rolle in der berufspraktischen Ausbildung können praktisch anhand derselben Rollenfelder beschrieben werden. Anders als die Schulleitenden machen die Praxislehrpersonen zwar differenzierte Aussagen zu Erwartungen an das Rollenmanagement, jedoch keine Aussagen, die den Rollenfeldern „Professionalität

und berufliche Weiterentwicklung“ und „Organisationsexpertin/Organisationsexperte“ zugeordnet werden könnten (vgl. Tab. 32).

Tab. 32: Rollenfelder von Praxislehrpersonen aus der Sicht von Praxislehrpersonen

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Eigene Erwartungen der Praxislehrpersonen an ihre Rolle
Leiten	<ul style="list-style-type: none"> – Die Koordination zwischen der Arbeit der Studierenden und der Schulischen Heilpädagogin/dem Schulischen Heilpädagogen ausgewogen halten, sodass niemand zu kurz kommt (vgl. PL 5, 152). – Der Schulischen Heilpädagogin/dem Schulischen Heilpädagogen Planungssicherheit geben (vgl. PL 5, 161).
Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Situationen	<ul style="list-style-type: none"> – Die Studierenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht unterstützen (PL 8, 228 f./231). – Die Studierenden bei der Bewältigung der verschiedenen Ausbildungsanforderungen in den Praktika unterstützen (vgl. PL 5, 203). – Einen Erfahrungsraum für das Lernen der Studierenden schaffen (PL 7, 91 f.). – Die Adaption der Aufträge der PH an die Situation in der Praxisklasse unterstützen (PL 5, 209/211; PL 8, 222–127).
Beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> – Die Leistungen der Studierenden anhand der Bewertungskriterien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beurteilen (vgl. PL 1, 139–144/222).
Rollenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> – Den Bildungsauftrag der eigenen Schule vertreten, die Unterrichtsqualität sichern (vgl. PL 5, 73). – Sich zur PH loyal verhalten (vgl. PL 8, 120). – Verschiedene Rollen situativ passend einnehmen können, zum Beispiel diejenige der (zukünftigen) Kollegin oder des (zukünftigen) Kollegen, der beurteilenden Person, derjenigen Person, die die Ausbildungsgrundsätze der PH mitträgt und sich zur PH loyal verhält (vgl. PL 8, 120). – Die Rollen der Studierenden und die eigene Rolle für die Zeit des Praktikums klären (vgl. PL 2, 133; PL 8, 283).

Ad c) Die Befragten benennen in ihren Ausführungen einige Herausforderungen bei der Gestaltung der Rolle als Praxislehrperson. Diese Herausforderungen können in zwei Bereiche gegliedert werden:

- Herausforderungen, die mit den Rollenfeldern der Praxislehrperson zu tun haben.
- Herausforderungen, die sich aus der Praxislehrpersonentätigkeit als zusätzlicher Auftrag zur Rolle der Lehrperson ergeben.

Herausforderungen, die mit den Rollenfeldern der Praxislehrperson zu tun haben: Die Herausforderungen, die im Kern mit den Aufgabenfeldern der Praxislehrperson zusammenhängen,

betreffen die Ansiedelung der Praktika an der Einzelschule, die Ausbildungssituation an sich sowie das Rollenmanagement der Praxislehrperson. Der Bereich „Institution vertreten“ kann dabei als besonderer Aspekt des Rollenmanagements verstanden werden (vgl. Tab. 33).

Tab. 33: Herausforderungen der Praxislehrpersonen bei der Rollengestaltung

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Die Herausforderung für die Praxislehrperson kann darin bestehen, ...
Leiten	<p><i>Akzeptanz im Team</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – in der Rolle der Praxislehrperson an der Schule akzeptiert zu sein (Legitimation der Schulleitung), damit nicht der Eindruck entsteht, es handle sich dabei lediglich um eine „persönliche Vorliebe“ oder einen „Nebenjob“ (vgl. PL 5, 172). <p><i>Bewältigung von Komplexität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – die Komplexität zu gestalten: Der durchorganisierte Schulalltag, die Koordination der Fachlehrpersonen und die Aufträgen, die die Studierenden von der PH in die Praxis mitbringen, sind so zu gestalten, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler wie auch der Studierenden nicht zu kurz kommt (vgl. PL 5, 150).
Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Situationen	<p><i>Lernvoraussetzungen der Studierenden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – mit den Studierenden zu arbeiten, wenn diese in einem Fach nicht über die erwarteten Kompetenzen, das erwartete Fachwissen verfügen (vgl. PL 1, 177). – Studierende mit wenig eigener Gestaltungskraft oder wenig eigenen Ideen zu coachen, ohne dass die Praxislehrperson ihnen zu viel abnimmt (vgl. PL 1, 123). <p><i>Verbindung der zwei Lernorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Studierenden beim Wechsel zwischen der PH und dem Praxisplatz zu unterstützen, sie für die Lebens- und Lernwelt der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren (vgl. PL 5, 219). <p><i>Fachliche Anforderungen an die Praxislehrpersonen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – einen für die Praxislehrperson herausfordernden Auftrag der PH mit den Studierenden so zu besprechen, dass die Studierenden ihn in einem für sie unbekannten Umfeld ausführen können (vgl. SL 3, 83). – als Praxislehrperson zu merken, selbst nicht „up to date“ zu sein (vgl. SL 3, 67). – einen Auftrag mit Studierenden gewinnbringend zu bearbeiten, obwohl der Praxisperson das darin geforderte selbst nicht immer gelingt: „Also ich sage mal (...), dass einem das selber nicht in allen Fällen und Situationen gelingt“ (SL 3, 83).

Tab. 33 (Fortsetzung): Herausforderungen der Praxislehrpersonen bei der Rollengestaltung

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Die Herausforderung für die Praxislehrperson kann darin bestehen, ...
Professionalität und berufliche Weiterentwicklung	<p><i>Professionelles Verständnis als Praxislehrperson aufbauen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – die Praktika trotz Belastung und wiederholter Durchführung zu gestalten und nicht zur Routine verkommen zu lassen (vgl. SL 1, 47; SL 2, 39). – sich immer wieder die Fragen zu stellen: „Was verstehe ich als Praxislehrperson unter meinem Job?“ (SL 2, 41). <p><i>Sich als Lehrperson weiterentwickeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – die Gestaltung des eigenen Unterrichts zu hinterfragen: „Warum mache ich das?“ (SL 4, 93).
Institution vertreten	<p><i>Dem Ausbildungsauftrag der PH nachkommen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – wenn die Praxislehrperson eine Studentin beziehungsweise einen Studenten für ungeeignet hält, den Beurteilungsauftrag der PH ausführen muss und dabei ins Zweifeln gerät: „Ich finde es sehr schwierig, wenn ich jetzt wirklich sehe, da kommt jemand, und das habe ich dieses Jahr mal gehabt, wo ich echt gedacht habe: ‚Mit Kindern, ich weiss nicht, ob das passt‘, wie kann ich denn das, wie sensibel, wie kann ich das dieser Person sagen oder eben: Merke nur ich das so?“ (PL 1, 123). <p><i>Den Bildungsauftrag der Schule sichern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – die temporär negativen Auswirkungen der Ausbildungssituation auf die Unterrichtsqualität auszugleichen und die Grenze des Verantwortbaren zu erkennen: Eine leistungsschwache Studentin oder einen leistungsschwachen Studenten zu begleiten, bedeutet, abzuschätzen, ob die Unterrichtsqualität den Schülerinnen und Schülern zumutbar ist, ob die Zeit, in der die Lernintensität geringer ist, ausgehalten werden kann (vgl. SL 3, 83). – auf eine am Vorabend des Praxistags eingereichte Unterrichtsvorbereitung von Studierenden noch ein Feedback zu schreiben, um das Gelingen der Lektion zu unterstützen (vgl. PL 1, 213). – nicht nur die Studierenden, sondern alle an der eigenen Klasse beteiligten Akteurinnen und Akteure im Blick zu behalten, die Tätigkeitsfelder der Primarlehrperson aufgrund der Tätigkeit als Praxislehrperson nicht zu vernachlässigen (vgl. PL 5, 297).
Rollenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> – die Position im Dazwischen für die Vermittlung zwischen den Studierenden und den Anforderungen der PH zu nutzen und nicht in einen allfälligen Jammer der Studierenden einzuschwenken (vgl. PL 8, 120).

Tab. 33 (Fortsetzung): Herausforderungen der Praxislehrpersonen bei der Rollengestaltung

Rollenfelder Praxislehrpersonen	Die Herausforderung für die Praxislehrperson kann darin bestehen, ...
Rollenmanagement (Fortsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> – sich der Rolle als Praxislehrperson bewusst zu sein, trotz eigener, sehr präsenter Erinnerungen an die Anstrengungen in der Praktikumszeit und einer daraus hervorgehenden – emotionalen Verbundenheit zur Studentin oder zum Studenten den Studierenden nicht spätabends und am Wochenende unterstützend zur Verfügung stehen (vgl. PL 5, 297). – die Rolle der Lehrperson während der Praktikumszeit an die Studierenden zu abgeben und auszuhalten, dass sie sie auf ihre Weise übernehmen (vgl. PL 2, 133; PL 8, 283).
Organisationsexpertin/ Organisationsexperte	<ul style="list-style-type: none"> – nebst der Expertise bei der Unterrichtsgestaltung und Klassenführung ein systemisches Verständnis für die Schule als Organisation aufzubauen, den Blick über den Gartenzaun zu pflegen (vgl. SL 2, 70/76; SL 4, 103). – die Arbeit der Schulleitung im Zusammenhang zu verstehen (vgl. SL 4, 103).

Herausforderungen, die sich aus der Praxislehrpersonentätigkeit als zusätzlicher Aufgabe zur Rolle der Lehrperson ergeben: Die Tätigkeit als Praxislehrperson bedeutet für die Praxislehrpersonen eine Erweiterung ihres ordentlichen Pensums an der Schule:

Ich finde einfach ein 100%-Lehrerjob ist ein 100%-Lehrerjob und alles, was dazu kommt, ist 110 oder 120. Und wenn man noch eine Familie oder ein Privatleben hat, finde ich einfach, ist es so ein bisschen [schwierig]. (PL 6, 212)

Daraus ergeben sich Herausforderung, die darin bestehen können, dass

- die Tätigkeit als Praxislehrperson schon fast ein „Nebenjob“ neben dem eigentlichen Alltagsgeschäft sein kann (vgl. PL 5, 27);
- die Betreuung eines Praktikums eine temporäre Tätigkeit von mehr als 100% mit sich bringen kann, wenn durch die Unterrichtstätigkeit der Studierenden keine Entlastung erfolgt und durch die für die Betreuung eines Praktikums geforderten Weiterbildungen nochmals zusätzliche Stunden dazukommen (vgl. PL 6, 212);
- die Mitarbeit in der berufspraktischen Ausbildung temporär auf Kosten des Privatlebens der Praxislehrpersonen gehen kann (vgl. PL 1, 213; PL 5, 297; PL 6, 212).

Auch wenn die hier aufgeführten Aussagen primär quantitative Aspekte beleuchten, sind hinsichtlich der Herausforderungen der Praxislehrpersonentätigkeit auch die qualitativen Aspekte einzubeziehen. Vor dem Hintergrund des dargelegten Aufgaben- und Rollenspektrums

von Praxislehrpersonen erstaunt es nicht, dass die folgende, auf der Grundlage der Ergebnisse der Praxislehrpersonenbefragung formulierte Aussage bei den Schulleitenden breite Zustimmung findet (vgl. SL 1, 173; SL 2, 68; SL 3, 67/117; SL 4, 117; SL 3, 65; SL 4, 65–67; SL 5, 95; SL 6, 77; SL 7, 53; SL 8, 57):

Die Praxislehrpersonenarbeit ist als Job-Enrichment zu verstehen. Die Praxislehrpersonen schätzen die Aufgabenfelder im Erwachsenenbildungsbereich, das Schaffen eines Erfahrungsraums für die Studierenden und das Weitergeben von Erfahrungen, die darin enthaltene Reflexionsmöglichkeit, die Arbeit mit dem „Berufsnachwuchs“, den Austausch mit den Mentoratspersonen und anderen Praxislehrpersonen (Blick über den „Gartenzaun“ der eigenen Schule).

Die Erläuterungen der Schulleitenden zu dieser These machen deutlich, dass die Praxislehrpersonentätigkeit die Lehrpersonentätigkeit um ein eigenes, zu den Aufgaben der Lehrperson differentes Aufgabenprofil ergänzt und als Gewinn erlebt werden kann (vgl. SL 2, 68; SL 6, 77):

Ich kann das inhaltlich gesehen, wie es hier steht, absolut bestätigen. Ich sehe keinen Punkt von diesen fünf, sechs, die jetzt hier aufgeführt sind, den ich jetzt nicht auch so sehen würde, den ich nicht auch schon so überlegt hätte; auch als Schulleiter nicht. Ich sehe es so, dass es für die Mitarbeitenden, die das ausüben, dass es ein Enrichment ist und dass es auch so zu verstehen ist, weil es einfach neue Aufgabenfelder sind, weil (...) es ein Stück weit Erwachsenenbildung [ist]. (...). Für mich noch relevant, ich hätte es jetzt nicht einmal in Klammern getan: Der Blick über den Gartenzaun. (SL 2, 68)

Zwei Schulleitende grenzen das „Enrichment“ denn auch vom „Enlargement“ ab. Im Gegensatz zum „Enlargement“, steigere das „Enrichment“ die Attraktivität der Tätigkeit (vgl. SL 3, 117). Es müsse ein Job-Enrichment sein, damit es interessant sei (vgl. SL 4, 117). Positiv formuliert kann die Attraktivität der Praxislehrpersonentätigkeit wie folgt charakterisiert werden:

Das ist das wirklich Spannende daran: Mit jemandem in den Austausch kommen, Ideen hereinholen, in der Erwachsenenbildung tätig sein und eben auch der Bezug zur PH und zu Leuten aus dem Studienbereich. Das ist sehr wertvoll. (SL 3, 65)

Vor diesem Hintergrund steht nachfolgend das mit dem Begriff „Enrichment“ angesprochene Spezifische des Aufgabenprofils von Praxislehrpersonen im Zentrum des Interesses.

6.3.1.3 Motive zur Übernahme der Tätigkeit als Praxislehrperson

Aus welchen Motiven absolviert eine Lehrperson die Ausbildung zur Praxislehrperson? Die von den befragten Schulleitenden und Praxislehrpersonen genannten Beweggründe können in drei Gruppen unterteilt werden:

- a) Motive, die sich auf das Lernen der Studierenden beziehen (vgl. Tab. 34);
- b) Motive, die sich auf den Berufsstand beziehen (vgl. Tab. 35);
- c) berufsbiografisch motivierte Beweggründe der Praxislehrpersonen (vgl. Tab. 36).

Ad a) Motive, die sich auf das Lernen der Studierenden beziehen: Die berufspraktische Arbeit bildet aus der Sicht von Befragten einen wichtigen Bestandteil der Ausbildung zur Lehrperson. Das folgende Zitat steht exemplarisch für diese Position:

Ich finde es einfach etwas ganz Wichtiges, dass es viele Praxismöglichkeiten gibt für Studenten. Dass sie diese Chance haben. Sie geniessen es auch, sie merken, nach der Theorie können sie mal wieder etwas ausprobieren, etwas umsetzen. Das finde ich so wertvoll! Für uns natürlich auch, wir sehen, wie es läuft, wo wir sie unterstützen können. Das bringt sehr viel. (PL 8, 96)

Während es einigen Lehrpersonen beim Eröffnen des Erfahrungsraumes wichtig ist, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, Einblick zu nehmen und einen eigenen Stil zu entwickeln, liegen die Motive anderer Praxislehrpersonen in der Weitergabe ihrer Berufserfahrungen und in pädagogischen „Herzensanliegen“ (vgl. Tab. 34).

Tab. 34: Motive, die sich auf das Lernen der Studierenden beziehen

Raum für berufspraktisches Arbeiten zur Verfügung stellen, die Studierenden dabei begleiten
Praxislehrpersonen sind motiviert, den Studierenden <ul style="list-style-type: none">– in der Praxis viel zu zeigen (vgl. PL 1, 17).– Einblick zu gewähren (vgl. PL 7, 11).– Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie ausprobieren und Erfahrungen machen können (vgl. PL 1, 17; PL 7, 11).– nebst den theoretischen Arbeiten an der PH auch berufspraktische Arbeiten zu ermöglichen (PL 1, 17).– eine lernintensive Zeit zu ermöglichen, sie so zu betreuen, dass sie das Praktikum als gute Zeit erleben (PL 7, 90).– nicht den eigenen Stil aufzuzwingen (vgl. PL 7, 11).
Den Studierenden Wissen, Erfahrungen und Überzeugungen weitergeben
Den Studierenden <ul style="list-style-type: none">– Wissen und Berufserfahrung weitergeben (vgl. PL 4, 53; PL 8, 100).– die eigenen Herzensanliegen weitergeben (vgl. PL 4, 53).

Ad b) Motive, die sich auf den Berufsstand beziehen: Das Verständnis, als Lehrperson Teil eines Berufsstandes zu sein und damit Mitverantwortung für dessen Erneuerung zu übernehmen, formuliert eine Lehrperson wie folgt:

Ja, irgendwie stehen wir auch in der Pflicht, wir sind ein Lehrbetrieb, wir bilden Lehrlinge aus wie die Lehrbetriebe auch. (...). Wir suchen Lehrerinnen oder Lehrer und wir müssen auch etwas beitragen. Es ist ein Geben und Nehmen und ich tue es gerne.
(PL 2, 23/25)

Die Freude am Beruf und das Anliegen, den zukünftigen Lehrpersonen eine qualitativ gute Ausbildung zu ermöglichen, bilden die zentralen Motive der zweiten Gruppe (vgl. Tab. 35).

Tab. 35: Motive, die sich auf den Berufsstand beziehen

Aus Freude am Beruf
<p>Die Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – ist selbst gern Lehrerin oder Lehrer (vgl. PL 4, 53; PL 2, 23; PL 8, 100). – würde den Beruf selbst auch wieder ergreifen (vgl. PL 2, 23).
Weil es gute Ausbildungsplätze braucht
<p>Die Betreuung von Praktika</p> <ul style="list-style-type: none"> – folgt dem Verständnis, dass die Schulen „Lehrbetriebe“ sein sollten (vgl. PL 2, 23). – folgt dem Bestreben, möglichst optimale Ausbildungsplätze anzubieten, an denen die Studierenden Freude am Beruf erleben (vgl. SL 2, 51). – bringt etwas, nützt, ist wichtig (vgl. PL 2, 23; PL 8, 96; SL 9, 40).

Ad c) Berufsbiografisch motivierte Beweggründe der Praxislehrpersonen: Die Entscheidung, Praxislehrperson zu werden, kann früh in der Berufsbiografie oder erst nach einigen Jahren im Beruf gefällt und mit unterschiedlichen, intrinsisch oder extrinsisch motivierten Anliegen verbunden sein. Exemplarisch hierfür stehen die folgenden drei Zitate. Im ersten Fall bilden die eigenen, während der Ausbildung gemachten positiven Erfahrungen mit Praxislehrpersonen die Motivationsgrundlage für die eigene Arbeit als Praxislehrperson:

Und ja, irgendwie ging mir das dort schon durch den Kopf, da dachte ich: Ja, ich möchte das dann auch mal machen. Ich möchte auch mal, hoffentlich, ein guter Praktikumslehrer sein und den Studenten so die Chance geben können, wirklich wertvolle Erfahrungen zu sammeln, wie ich das auch konnte. Das war so die Motivation. (PL 7, 11)

Ein weiteres berufsbiografisch begründbares Motiv betrachtet die Ausbildung zur Praxislehrperson und die Betreuung von Studierenden als Möglichkeit, im Beruf zu verbleiben und sich gleichzeitig weiterzuentwickeln:

Für mich ist es biografisch so gewesen, dass ich wirklich nach fünf Jahren Unterrichtstätigkeit das Gefühl gehabt habe: Ja, und jetzt? Und dann habe ich mich so umgeschaut und gesehen: Alle, die mit mir die Ausbildung gemacht hatten, sind am Studieren, machen etwas anderes, und ich bin einfach langweilige Lehrerin. Und dann so diese Triage: Ja, was mache ich? Was könnte ich noch? Was will ich? Und dann merke ich: Ich gebe einfach wahnsinnig gerne Schule. Was kann ich hier drin noch machen? Und dann zu merken, wenn ich nicht SHP [Schulische Heilpädagogin] machen will oder einfach ganz weg, dann bleibt mir das, wo ich mich weiterentwickeln kann, wo ich vielleicht auch etwas weitergeben kann, und deshalb habe ich dann diese Ausbildung gemacht. (PL 8, 100)

Eine starke Motivation können auch das Anliegen und der Wunsch sein, an der Ausbildung teilzuhaben, sich in einem als wichtig erachteten Bereich einzusetzen:

Wirklich einfach nur aus Interesse an der Mitarbeit, um die Studierenden auszubilden. Im wichtigsten Gefäß des Studiums. Das ist meine Motivation. (PL 7, 90)

Im Überblick betrachtet zeugen die Beweggründe vom Anliegen der Befragten, die Kompetenzen im Beruf zu vertiefen, „am Ball zu bleiben“ und das eigene Potenzial für die Ausbildung zu nutzen (vgl. Tab. 36).

Tab. 36: Berufsbiografisch motivierte Beweggründe der Praxislehrpersonen

Aufgrund eigener positiver Erfahrungen in Praktika selbst auch eine gute Praxislehrperson sein
Die Praxislehrperson ist Praxislehrperson, weil sie selbst <ul style="list-style-type: none"> – während der eigenen Ausbildung „mega gute“ Praxislehrpersonen gehabt hat (PL 7, 11). – in den Praktika sehr gute Erfahrungen gemacht und profitiert hat (vgl. PL 1, 17; PL 2, 23).
Sich im Berufsfeld weiterqualifizieren / Keine anderen Aufstiegsmöglichkeiten sehen / Im Kontakt mit der PH sein / Ausbilderin oder Ausbilder sein
Die Praxislehrperson <ul style="list-style-type: none"> – sucht den guten Bezug zur PH, zu den Fachlehrkräften (vgl. PL 6, 25; PL 7, 11). – will sich weiterbilden, will wissen, was an der PH, in der Bildung läuft, will am Ball bleiben (vgl. PL 6, 25; PL 7, 11), hat Interesse an der Ausbildung von Lehrpersonen (PL 7, 90). – hat entschieden nicht das Berufsfeld zu wechseln, sondern Praxislehrperson zu werden (vgl. PL 8, 100). – sieht sonst keine anderen, für sie passenden Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. SL 9, 40).
Nebenverdienst
Die Praxislehrperson <ul style="list-style-type: none"> – schätzt den Nebenverdienst (SL 9, 40).

6.3.1.4 Praxislehrperson-Sein: Bereichernde Aspekte

Die Begleitung von Studierenden während eines Praktikums beinhaltet für die Praxislehrpersonen Bereicherndes und Herausforderndes. Die befragten Praxislehrpersonen berichten jedoch häufiger von bereichernden als von herausfordernden Aspekten ihrer Tätigkeit (zu den Herausforderungen der Praxislehrpersonenarbeit vgl. Kap. 6.3.1.2). Die bereichernden Erfahrungen sind für die Praxislehrpersonen in dreierlei Hinsicht bedeutsam:⁴²

- a) für ihre Rolle als Lehrperson und ihre aktuelle Berufstätigkeit (vgl. Tab. 37);
- b) für ihre Tätigkeit als Praxislehrperson (vgl. Tab. 38);
- c) für ihre eigene berufliche Entwicklung (vgl. Tab. 39).

Ad a) Die Bereicherung für die Rolle als Lehrperson und die aktuelle Berufstätigkeit: Die Praxislehrpersonen stellen bei der Ausbildung der Studierenden ihre Arbeit als Lehrperson zur Diskussion, denken mit den Studierenden in Alternativen und erleben dieses gemeinsame Nachdenken vorwiegend als Bereicherung:

Es ist eine Bereicherung, weil es wirklich noch eine Dimension mehr ist, es ist so eine metakognitive Ebene, die sich da auftut, wo man sich auch mehr hinterfragt, und es ist schon spannend, es baut auch Stress ab, dünkt es mich. Weil man dann eben auch über schwierige Situationen redet, über disziplinarische Sachen, und dann bin ich auch gefordert als Praxislehrperson, um ein bisschen ein Repertoire aufzuzeigen. (PL 2, 25)

Die Ausbildungsarbeit nehmen die Praxislehrpersonen nicht nur als Gelegenheit wahr, um selbstkritisch auf die eigene Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln zu blicken, sondern auch, um die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse aus einer anderen Perspektive zu beobachten: 6.3.1.2

(...) auch für mich wieder zu merken, das mache ich vielleicht auch falsch, aber jetzt sage ich es dem Studenten als guten Tipp und weiss es selber, ich sollte es auch so machen. Das sind dann so diese Reflexionsmomente, die ich habe, die für mich auch wichtig sind, weil ich nachher auch eher wieder auf das schaue. (PL 7, 24)

Und dann fällt es mir jeweils wie Schuppen von den Augen, wenn man gewisse Kinder sieht, wie sie die ganze Zeit „käsperlen“. Dann muss ich sagen: Ja es ist nicht nur bei der Studentin so, sondern auch bei mir, aber mir fällt es einfach nicht auf, weil ich aus einem anderen Grund an einem anderen Ort bin. (PL 3, 90)

⁴² In die Auswertung wurden auch die Stimmen jener Schulleitenden aufgenommen, die eine bereichernde Erfahrung von Praxislehrpersonen einbringen.

Die Anregungen zu ihrer Arbeit als Lehrperson erhalten die Praxislehrpersonen nicht nur im Austausch mit den Studierenden, sondern auch im Kontakt mit Praxislehrpersonen anderer Schulen (vgl. Tab. 37).

Tab. 37: Tätigkeit als Praxislehrpersonen ist bedeutsam für die eigene Berufstätigkeit als Lehrperson

Den eigenen Unterricht reflektieren, das eigene Repertoire aufzeigen, begründen
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – muss sich eine Praxislehrperson auf Lernprozesse einlassen, sich nochmals vertiefter mit der Frage auseinandersetzen „Wie funktioniert Lernen“? (vgl. SL 7, 77). – tauscht sie sich mit Studierenden aus (vgl. PL 8, 95; PL 2, 15), gibt Erfahrungen im methodischen und didaktischen Bereich weiter (vgl. PL 5, 11), erläutert den Studierenden ihr Repertoire (vgl. PL 2, 25), erhält von den Studierenden und der PH neue Unterrichtsideen sowie Ideensammlungen (vgl. SL 3, 37; SL 6, 41; PL 4, 135) und Anregungen für Unterrichtsprojekte (vgl. PL 6, 43), lässt sich von der Freude der Studierenden am Unterrichten anstecken (vgl. PL 1, 13), erhält beim Beobachten von deren Unterricht Impulse (vgl. PL 6, 25). – reflektiert sie ihre Arbeit (vgl. SL 1, 43; SL 5, 40/91), eröffnet sich ihr eine metakognitive Ebene, hinterfragt sie das Handeln und auch vermeintliche Sicherheiten, bedenkt sie didaktische Alternativen (vgl. PL 2, 15/19/25; SL 4, 93; SL 5, 95), fragt sie nach Handlungskonsequenzen (vgl. PL 5, 252). – begründet sie ihr Handeln, ist sie gezwungen „Sachen, die man einfach so macht“, sprachlich vor jemandem zu formulieren (PL 8, 93), erkennt sie den Grund funktionierender Prozesse in ihrem Unterricht wieder neu (vgl. PL 3, 93), denkt sie – auch im Austausch mit anderen Praxislehrpersonen – über ihr eigenes Lehren nach (vgl. SL 5, 91). – beobachtet und beurteilt sie Unterricht, wendet Kriterien guten Unterrichts an, gleicht mit dem eigenen Unterricht ab, zieht Rückschlüsse (SL 4, 37; SL 8, 19), erkennt „eingefahrene“ Massnahmen und überdenkt diese (vgl. PL 2, 25; PL 7, 11; SL 3, 67; SL 4, 93). – merkt sie, ob sie „à jour“ ist, ob sie den gleichen theoretischen Hintergrund hat wie die Studierenden, was sie kann (vgl. SL 3, 67; SL 5, 91; SL 6, 41), müsste sie auch wieder einmal ein Fachbuch lesen (vgl. SL 7, 77), bleibt sie, auch dank der Treffen in den Praxisgruppen, am Ball beziehungsweise am Puls (vgl. SL 8, 19, PL 2, 15). – baut sich Stress ab, weil auch über schwierige Situationen, über disziplinarische Sachen gesprochen wird (vgl. PL 2, 25). – freut sie sich, dass sie von ihrer grossen Erfahrung etwas weitergeben kann (vgl. PL 8, 95). – ist die Betreuung der Studierenden eine Weiterbildung „so gerade im Job“ (SL 4, 37).
Sich mit der Schule und dem Unterricht an sich auseinandersetzen
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – setzen sich die Praxislehrpersonen mit dem Thema „Schule“ auseinander (vgl. SL 7, 77). – ergeben sich spannende Gespräche zum Unterricht mit Studierenden, die vor dem Studium zur Lehrperson bereits einen anderen Beruf ausgeübt hatten (vgl. PL 7, 17).

Freiraum für Weiterbildungen als Lehrperson, Treffen mit anderen Lehrpersonen, Entlastung
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – gibt es Freiraum für die Nutzung von Weiterbildungsangeboten und Praxislehrpersonentagen an der PH (vgl. PL 3, 84/93; SL 3, 37; SL 5, 40; SL 8, 19). – gibt es Freiraum für den Besuch anderer Schulen (vgl. PL 3, 93), lernt die Praxislehrperson im Austausch mit anderen Praxislehrpersonen andere Schulen und andere Schulhäuser kennen (vgl. SL 5, 91). – ist es bereichernd, mit anderen Lehrpersonen über die eigene Schule hinaus in Kontakt zu sein, sich auch zu Weiterbildungen (z.B. Lerncoaching) auszutauschen (vgl. PL 6, 186), sich mit anderen Praxislehrpersonen zu vernetzen (vgl. SL 5, 69), Leute zu finden, die es braucht, um sich im Unterricht weiterzuentwickeln (SL 5, 89). – gibt es durch die Unterrichtstätigkeit der Studierenden entlastende Momente (vgl. PL 3, 135; SL 6, 55).
Die Schülerinnen und Schüler beobachten
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – vollzieht sie einen Rollenwechsel hin zur Beobachterin beziehungsweise zum Beobachter (vgl. PL 7, 24). – beobachtet sie die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse während des Unterrichts (vgl. PL 4, 53; PL 7, 24; PL 8, 93), erkennt Mechanismen (vgl. SL 8, 19), kann sich Notizen machen (vgl. PL 3, 90/135).

Ad b) Die Bereicherung für die Tätigkeit als Praxislehrperson: Die befragten Praxislehrpersonen erfahren die formellen und informellen Kontakte mit anderen Praxislehrpersonen sowie mit Mitarbeitenden der PH als unterstützend und wesentlich (vgl. Tab. 38):

Nach ein, zwei Wochen Praktikum treffe ich mich regional mit ein paar Praktikumslehrpersonen und mit der Mentoratsperson von der PH (...) und das ist auch sehr wertvoll, denn dann diskutieren wir eben solche schwierigen Situationen während dem Praktikum. (...). Das finde ich sehr, sehr wichtig, dass man das beibehält. Mit dem ist für mich eigentlich ein grosser Teil des Bedarfs abgedeckt, weil ich kann mich austauschen, ich habe Leute, die ich fragen kann. (PL 2, 149/151)

Tab. 38: Tätigkeit als Praxislehrperson ermöglicht Weiterqualifizierung als Praxislehrperson

Aufträge entgegennehmen, informiert sein, in Kontakt sein
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – muss sie sich auf Aufträge der PH einlassen (vgl. SL 7, 77). – ist die Impulsveranstaltung zu den Praxisgefässen wichtig, um wieder „aufdatiert“ zu sein und um zu wissen, worauf bei der Arbeit mit den Studierenden zu achten ist (vgl. PL 2, 141). – kann sie als Lehrperson vom Austausch mit der PH enorm viel profitieren, gefällt ihr die Zusammenarbeit mit der PH (PL 3, 82; PL 8, 95). – ist der Kontakt zur Mentoratsperson wichtig (PL 6, 180), erfährt sie von der PH Wertschätzung, was sie wiederum schätzt (vgl. PL 8, 95), gibt es intensivere Kontakte zur Mentoratsperson, wenn Studierende nur knapp oder nicht genügende Leistungen erbringen (vgl. PL 6, 190). – ist der Kontakt zu anderen Praxislehrpersonen, die ein gleiches Praxisgefäss betreuen, wichtig (vgl. PL 2, 149; SL 5, 40).

Sich weiterbilden als Praxislehrperson

Während der Tätigkeit als Praxislehrperson

- gibt es verschiedene Arten von Weiterbildungen, regionale Austauschgruppen mit Praxislehrpersonen und Mentoratspersonen (vgl. PL 5, 134–139; PL 6, 164; PL 2, 141) sowie fachwissenschaftliche Weiterbildungen (vgl. PL 2, 149).
- schauen sich die Praxislehrpersonen der Austauschgruppe (ca. acht Personen) eine Lektion gemeinsame an und jemand zeigt, wie sie oder er die Lektionsbesprechung mit den Studierenden durchführt (vgl. PL 6, 164/172).
- werden in den Austauschgruppen schwierige Situationen aus den Praktika besprochen (vgl. PL 2, 151).

Ad c) Die Bereicherung für die eigene berufliche Entwicklung: Die Erfahrungen als Praxislehrperson lassen sich auf unterschiedliche Weise mit den Berufsbiografien der Befragten in Beziehung setzen (vgl. Tab. 39). Im Vordergrund kann stehen, mit der Betreuung der Studierenden auch wieder einmal gefordert zu werden (vgl. PL 8, 98) und mehr zu machen, als „einfach Schule zu geben“ (vgl. PL 7, 11). Es kann aber auch wesentlich sein, im Rahmen der Betreuung der Studierenden zu merken, dass sich der berufliche Weg verändern wird:

Je länger ich es mache, desto eher habe ich das Gefühl: Ja ich glaube, ich möchte in die Erwachsenenbildung gehen. (...). Ich kann mehr über die Arbeit sprechen oder argumentieren, weshalb ich jetzt auf die Organisation schaue oder weshalb ich einen Inhalt auf diese Art vermittele. (...). Ich finde das sehr spannend, darüber reden zu können, wie man handelt und mich auch zu reflektieren, wie wäre es jetzt, wenn ich anders gehandelt hätte? (PL 5, 252)

Tab. 39: Tätigkeit als Praxislehrperson ist bedeutsam für die eigene berufliche Entwicklung

Die Praxisbetreuung als zusätzliche Herausforderung im Schulalltag, als Abwechslung

Während der Tätigkeit als Praxislehrperson

- gibt es auch wieder einmal eine Herausforderung zu meistern – und das ist gut so (vgl. PL 8, 98).
- lässt sich etwas mehr machen, „nicht einfach nur Schule geben und that’s it“ (vgl. PL 7, 11).
- schätzt man als Lehrperson in einem Aussenschulhaus, wenn einmal jemand zusätzlich im Schulhaus ist (vgl. PL 1, 64).

Erwachsenenbildnerisch tätig sein

Während der Tätigkeit als Praxislehrperson

- bereitet es viel Freude mit Studierenden zusammenzuarbeiten (vgl. PL 5, 252).
- kann der Wunsch aufkommen, in die Erwachsenenbildung zu gehen (vgl. PL 5, 252).

Tab. 39 (Fortsetzung): Tätigkeit als Praxislehrperson ist bedeutsam für die eigene berufliche Entwicklung

Sich wirksam erleben, die Studierenden weiterbringen
<p>Während der Tätigkeit als Praxislehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> – kann der Stand, der mit der Klasse an Verhaltensweisen und Abläufen schon erreicht ist, erfreuen, d.h. wenn die Schülerinnen und Schüler trotz „Anfangsfehlern“ der Studierenden richtig reagieren (vgl. PL 7, 26). – kann das Betrachten der Studierenden stärkend sein, weil der seit dem Berufseinstieg selbst zurückgelegte berufliche Entwicklungsweg daran erkannt wird (vgl. PL 7, 28). – ist die Wahrnehmung stärkend, dass die Studierenden unterstützt werden können und dass sie weitergebracht werden können (vgl. PL 3, 93; PL 5, 11; PL 8, 96). – gibt einem die Möglichkeit, für die Studierenden da sein zu können und ihnen auch mal aus der Patsche zu helfen, wenn sie wirklich nicht mehr weiter wissen, viel (vgl. PL 5, 11). – ist das Erleben von Freude bei der Arbeit mit den Studentinnen und Studenten bereichernd (PL 2, 25; PL 8, 95).

6.3.1.5 Qualifizierung und Weiterqualifizierung als Praxislehrpersonen

Bei der Qualifizierung als Praxislehrperson kommt dem Aufgabenprofil, auf das hin ausgebildet wird, viel Bedeutung zu (vgl. Kap. 6.3.1.1). In ihren Aussagen zur Art und Weise der Qualifizierung von Praxislehrpersonen sprechen die befragten Schulleitenden und Praxislehrpersonen vor allem die vielfältigen Lernfelder und Lerninhalte der Qualifizierung an. Die Gliederung der Ergebnisse zur Qualifizierung der Praxislehrpersonen gestaltet sich deshalb wie folgt:

- a) die verschiedenen Lernquellen der Praxislehrpersonen;
- b) die Erwartungen an die Lerninhalte der Praxisausbildung und die Erfahrungen der Praxislehrpersonen damit.

Ad a) Die verschiedenen Lernquellen der Praxislehrpersonen: Lehrpersonen, die ein Praktikum anbieten wollen, absolvieren in der Regel eine von einer Pädagogischen Hochschule angebotene Grundausbildung für Praxislehrpersonen (vgl. PL 1, 31–41; PL 5, 29; PL 7, 36–40, sowie Kap. 6.1.2.1). Die Befragten nennen darüber hinaus eine Reihe weiterer „Quellen“, anhand deren Praxislehrpersonen lernen und die für die Tätigkeit als Praxislehrperson spezifischen Kompetenzen weiterentwickeln:

- Input-/Einführungsveranstaltungen zu den jeweiligen Praktika (SL 4, 117; PL 1, 31; PL 2, 141);
- Weiterbildungstage bzw. -halbtage für Praxislehrpersonen während der Praktika (vgl. SL 4, 117; PL 1, 205; PL 3, 96; PL 8, 113);

- Support und Mentoring einer jungen Praxislehrperson durch eine erfahrene Praxislehrperson, die gleichzeitig Parallelklassenlehrperson an der gleichen Schule ist (vgl. SL 8, 15);⁴³
- regionale Treffen mit anderen Praxislehrpersonen und der Mentoratsperson der PH, einmal pro Praktikum, Austausch zu schwierigen Situationen im Alltag einer Praxislehrperson (vgl. PL 2, 149; PL 5, 106);
- kollegiale Hospitationen bei anderen Praxislehrpersonen (vgl. PL 5, 303);
- Feedback von Studierenden (PL 5, 256);
- kantonale Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen, mit besonderer Empfehlung für Praxislehrpersonen (vgl. PL 6, 39);
- Kurse ausserhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Modul „Gesprächsführung“ während der Ausbildung zur Sozialbegleiterin, vgl. PL 8, 118).

Diese Weiterbildungsformen, Foren kollegialen Austausches und Feedbackformen werden von Befragten hinsichtlich verschiedenster Aspekte kommentiert:

- *Potenzial:* „[Diese Weiterbildungstage sind] eine grosse Chance, um eine Grundlage zu geben und um wirklich auch ihre Philosophie [gemeint ist jene der PH; Anmerkung C.S.] mitzugeben“ (SL 4, 117).
- *Mitreissendes:* „Das letzte Mal habe ich wirklich so einen Sportweiterbildungstag gehabt und der ist absolut [der] Hammer gewesen, ich bin völlig fasziniert, begeistert gewesen“ (PL 1, 207).
- *Interesse am Studierendenfeedback:* „Es ist spannend, im nächsten Praktikum haben wir ein Gefäss, in dem die Studierenden uns beurteilen müssen. Darauf freue ich mich“ (PL 5, 256).
- *Kollegiale Hospitation als Bereicherung:* Eine Praxislehrperson wünscht sich, „dass dieser Austausch vonseiten der PH noch mehr intensiviert wird, sodass man sagt, die Praxislehrpersonen haben zweimal Zeit für eine kollegiale Hospitation“ (PL 5, 303).

⁴³ Im betreffenden Fall hatte die Parallelklassenlehrerin von der Schulleitung explizit den Auftrag erhalten, die junge Kollegin zu coachen, damit es ein erfolgreiches Praktikum werde (vgl. SL 8, 15).

- *Kollegialer Support*: „Die Parallelklassenlehrerin ist eine sehr erfahrene Praxislehrerin und durch die enge Zusammenarbeit können sie es [gemeint ist das Praktikum; Anmerkung C.S.] parallel schalten, sodass die junge Kollegin hier genügend Support hat“ (SL 8, 15).
- *Herausforderungen*: „Ich kann mir vorstellen, dass zum Teil dort [gemeint ist der Austausch mit Praxislehrpersonen und Mentoratspersonen; Anmerkung C.S.] dann ein bisschen die Lehrerpersönlichkeiten ... auch irgendwo an ihre Grenzen kommen. Jene, die dann eben eher gewohnt sind, grundsätzlich innerhalb ihres Gärtchens zu arbeiten. Das ist eine Einstellungsfrage“ (SL 2, 70).

Zu den Themenfeldern „Studierendenfeedback“ und „Individualisierung der Weiterbildung“ liegen Daten vor, die vertiefende thematische Ausführungen ermöglichen.

Zum *Studierendenfeedback* berichtet eine Praxislehrperson von einem Verfahren, mittels dessen die Studierenden den Praxislehrpersonen ein Feedback geben und ihnen mitteilen, wie sie sich aufgenommen gefühlt haben, wie sie die Rückmeldungen der Praxislehrperson auf ihre Unterrichtsarbeit erlebt haben und was sie gelernt haben (vgl. PL 5, 258). Direkte Rückmeldungen zur Arbeit der Praxislehrpersonen sind auch aus der Sicht von Schulleitenden wünschenswert. Feedbacks der PH zur Arbeit der Praxislehrpersonen seien wesentlich (vgl. SL 2, 41/43), damit die Rückmeldung der Studierenden zu Praxislehrpersonen an jene Stellen beziehungsweise zu jenen Personen gelangen, die darauf reagieren können (vgl. SL 8, 59). Ein Dankesbrief der PH für die Durchführung des Praktikums sei kein Fundament, auf dem gelernt beziehungsweise eine Entwicklung erfolgen könne (vgl. SL 2, 43) (vgl. Kap. 6.1.2.2). Direkte Rückmeldungen von Studierenden im Sinne von: „Danke, ich habe extrem gute Erfahrungen gemacht, und so weiter!“ (SL 2, 51) – wie auch Hinweise, wenn es nicht so gewesen wäre – seien für die Personalführung elementar. Wenn dies fehle, fehle etwas, ein „Teilchen“ (vgl. SL 2, 51).

Ein weiteres Anliegen betrifft die *Individualisierung der Weiterbildung* und damit die Abstimmung der Weiterbildungsangebote der PH auf die Erfahrungen der Praxislehrpersonen (vgl. PL 5, 303). Praxislehrpersonen, die noch am Anfang der Tätigkeit stehen, sollten nach Bedarf intensiver begleitet werden können und wer schon länger dabei und in gewissen Bereichen weiter weg sei, dem sollten „Refreshers“ angeboten werden (vgl. PL 5, 303).

Ad b) Die Erwartungen an die Lerninhalte der Qualifikation und die Erfahrungen der Praxislehrpersonen damit: Auf die Frage, ob in den Weiterbildungen für Praxislehrpersonen die richtigen Themen angeboten werden, sagt eine Praxislehrperson: „Ja, da ist wirklich die ganze Vielfalt vorhanden“ (PL 3, 106). Ihre Einschätzung kann stellvertretend für die Antworten der anderen befragten Praxislehrpersonen stehen: Die meisten schätzen, dass es Angebote für spezifische Fragestellungen der Praxislehrpersonentätigkeit wie auch fachwissenschaftliche, fachdidaktische, überfachliche und pädagogische Weiterbildungen gibt (vgl. PL 3, 108; PL 2, 143/149; PL 8, 113), dass man „einerseits einen Weiterbildungsaspekt hat, zu schulischen Themen, und aber auch so schwierige Situationen im PL-Alltag“ (PL 2, 149). Befragte, die sich kritisch äussern, bringen die zu grosse Nähe der Weiterbildungsinhalte zu den Inhalten des im persönlichen Fall noch nicht weit zurückliegenden Studiums ins Spiel (PL 7, 38) oder merken an, dass die in den Praktika enthaltenen Weiterbildungstage nicht jedes Jahr gleich gewinnbringend seien (vgl. PL 8, 113). Die Bearbeitung von Fragen, die sich aus der eigenen Arbeit mit den Studierenden ergeben, sei vordringlicher als aus dem Kontext gelöste Fallbeispiele (vgl. PL 7, 40).

Die Weiterbildungen zur Gesprächsführung sowie zum Beurteilen der Studierendenleistungen im Praktikum werden besonders positiv hervorgehoben: Die Weiterbildung zu den verschiedenen Gesprächsformen habe „schon noch sehr viel gebracht“ (PL 7, 40), die „Provokationsgespräche“, das heisst die Gestaltung von Grenzsituationen, in denen ein Student völlig anderer Meinung sei oder keine Lust habe, Dinge umzusetzen, seien sehr spannend gewesen (vgl. PL 8, 115). Es sei wichtig, dass die Praxislehrpersonen in der Gesprächsführung geschult würden, betont eine Schulleitungsperson. Sie müssten zum Beispiel wissen, wie Studierende zur Selbstreflexion geführt werden können (vgl. SL 8, 57). Das Modul zum Thema „Bewerten im Praktikum“ (PL 1, 38) habe sie am besten gefunden, hält eine Praxislehrperson fest: „Das waren zwei Tage und ich wäre dort vom Interesse her noch länger geblieben“ (PL 1, 48). Die Arbeit am Beispiel guter Beurteilungsberichte hebt diese Praxislehrperson besonders hervor.

6.3.2 Aufgabenbereiche und Rollen der Schulleitenden

Die Ausführungen zu den Aufgabenbereichen (Kap. 6.3.2.1) und den Rollen (Kap. 6.3.2.2) der Schulleitenden in der Praxisausbildung folgt in den Grundzügen der Gliederung des gleichnamigen Kapitels zu den Praxislehrpersonen. Anders als im Kapitel zu den Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen geht es bei den Schulleitenden allerdings zusätzlich noch um die Frage,

wie die Studierenden die Rolle der Schulleitung wahrnehmen und sich mit ihr auseinandersetzen (Kap. 6.3.2.2).

6.3.2.1 Aufgabenbereiche der Schulleitenden in den Praktika

Die Antworten der Befragten legen eine Unterscheidung nahe zwischen Arbeiten, die den Schulleitenden aus der berufspraktischen Ausbildung an ihrer Schule erwachsen, und Aufträgen, die die Schulleitenden von der PH erhalten. Es wird deutlich, dass es im Rahmen der Praktika weder ein Mandat der PH für die Schulleitung (vgl. Kap. 6.1.2.2) noch Aufgaben der PH gibt, für die die Studierenden auf die Schulleitenden zukommen (vgl. SL 6, 31/96; SL 7, 81).

Schulleitende berichten, dass Praktika ihre Führungsarbeit zurzeit nicht wesentlich verändern würden (vgl. SL 1, 173; SL 6, 140; SL 7, 81). Die Praktika seien weitgehend in der Verantwortung der Praxislehrperson und würden von selbst ablaufen (vgl. SL 1, 71); als Schulleitende hätten sie wenig bis nichts mit den Studierenden zu tun (SL 7, 29/81; SL 8, 29; SL 9, 88). Einzig aufgrund der Hauptverantwortung für die Qualität des Unterrichts (vgl. Kap. 6.1.2.2) müsse die Schulleitung über die Qualität der Praxisarbeit Bescheid wissen: „Da hört die Autonomie dann auch irgendwo auf“, sagt eine Schulleitungsperson (SL 2, 82).

Dem Eindruck von Schulleitenden, die Praktika würden ihre Führungsaufgabe wenig tangieren, stehen Interviewaussagen gegenüber, die von einem Engagement der Schulleitenden in der Praxisausbildung an ihrer jeweiligen Schule berichten. Dabei geht es um die folgenden Bereiche:

- a) Schuljahresgestaltung,
- b) Prozessberatung in schwierigen Praktikumssituationen und
- c) Ansprechperson bei talentierten Studierenden.

Ad a) Praktika als Teil der Schuljahresgestaltung: Die Schulleitenden wissen aufgrund der erteilten Bewilligung⁴⁴ (PL 1, 23), der Meldung der Praxislehrpersonen zum Zeitpunkt der Durchführung (vgl. PL 5, 77; PL 8, 129) oder der Information der PH in Form einer Adressliste (SL 8, 29; SL 9, 88) von den Praktika an ihrer Schule (vgl. Kap. 6.1.1.1). Der Einfluss der Praktika auf die Planungsarbeiten der Schulleitung betrifft in erster Linie die personellen Ressourcen und den Informationsfluss:

⁴⁴ Sie erteilen einer Praxislehrperson mit ihrer Unterschrift die Bewilligung zur Durchführung eines Praktikums (vgl. Kap. 6.1.2.1).

Die Jahresplanung wird ein wenig knapper. Man muss schauen, wann sind diese Studenten hier. Also das muss früh kommuniziert sein im Team (...). Damit man daran denkt, dann zum Beispiel keine gemeinsamen Sachen zu machen oder erst recht gemeinsame Sachen zu machen. (SL 5, 112)

(...), dass man es [gemeint ist das Praktikum; Anmerkung C.S.] immer im Blickfeld haben muss, sodass die Information von Eltern sichergestellt ist. Ja, dass man sich mit den Lehrpersonen auch mal abspricht, oder ich gehe anfragen, ob nicht jemand nochmals einen Praktikumsplatz anbieten könnte. Das sind so die Aufgaben im Moment. Aber wenn die Studenten hier sind, habe ich keine. (SL 7, 81)

Ad b) Prozessberatung in schwierigen Praktikumssituationen: Praxislehrpersonen gelangen an die Schulleitung, wenn es um Studierende geht, die eine auffallend schwache Leistung zeigen. Wird es bei der Arbeit mit den Studierenden schwierig, können die Schulleitenden für die Praxislehrpersonen wichtige Ansprechpersonen sein. Zwei Schulleitende (vgl. SL 8, 23; SL 9, 100) berichten von Situationen, in denen sie mit den Praxislehrpersonen bezüglich der Einschätzung der Situation und der nächsten Prozessschritte im Gespräch waren:

(...) Es ging mehr darum, wie ich einen Praktikumsleiter auch im Moment unterstütze, was nun die nächsten Schritte sind mit dieser Studentin und was wir jetzt machen. Und dann haben wir einen Fahrplan gehabt. Es hat dann gewirkt und dann haben wir gefunden, dass wir jetzt nicht an die PH müssen, es hat sich geändert. (SL 9, 102)

Ich bin mit Gesprächen involviert, die ich dann mit den Praxislehrpersonen habe, aber sonst habe ich ja weder eine Verantwortung noch eine Aufgabe im Ganzen, sondern kann nur die Praxislehrperson beraten und sagen: „Du, hier würde ich jetzt in diese oder jene Richtung“ oder „Hol hier sofort die PH an Bord! Das geht nicht! Das funktioniert so nicht!“ (SL 8, 23)

Eine der beiden Schulleitungspersonen verweist auf den grossen Druck, der auf den Praxislehrpersonen lastet, wenn die Leistungen der Studierenden ungenügend seien. Gleichzeitig kritisiert sie, dass die PH einen wichtigen Verantwortungsbereich bei den Schulen und besonders bei den Praxislehrpersonen abladen würden. Das könne auch die Schulleitung viel Zeit kosten. In einem bestimmten Fall sei nebst Absprachen mit der Praxislehrperson auch ein längeres Telefonat mit der PH nötig gewesen (vgl. SL 8, 31).

Ad c) Ansprechperson bei talentierten Studierenden: Fallen Studierende besonders positiv auf, wird die Schulleitung ebenfalls aktiv. Für drei Schulleitende gehört es zu ihrer Arbeit, insbesondere mit starken Studierenden von sich aus den Kontakt zu suchen (vgl. SL 2, 126; SL 7, 29)

beziehungsweise sich um diese zu bemühen (vgl. SL 9, 48), vor allem während Abschlusspraktika. Eine Schulleitungsperson berichtet, dass sie den Praxislehrpersonen den Auftrag erteile, ihr eine Mitteilung zu Studierenden zukommen zu lassen, wenn es „besondere Highlights“ darunter habe (SL 7, 29). Dann gehe sie dort, wo die Praxislehrperson ein Talent ausmache, vorbei, um sich vorzustellen und um die Studierenden dazu zu motivieren, sich zwischendurch auf der Homepage der Schule die Stellenausschreibungen anzuschauen (vgl. SL 7, 29). Eine andere Schulleitungsperson informiert die betreffenden Studierenden bewusst über die Philosophie der Schule, die Begründung für die Organisationsgestaltung sowie die Strukturen an der Schule und erläutert, warum was wichtig ist: „Weil ich weiss, dass ich diese Informationen geben muss, wenn ich Interesse habe“ (SL 9, 108).

6.3.2.2 Rollengestaltung der Schulleitenden in den Praktika

Die Auseinandersetzung der Befragten mit den Merkmalen der Rollengestaltung der Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung wird anhand der nachfolgenden Fragen dargestellt:

- a) Welche Rollen nehmen die Schulleitenden gegenwärtig in den Praktika an der Einzelschule ein?
- b) Welche Gelegenheiten haben Studierende in den Praktika zum Aufbau einer Vorstellung von der Schulleitungsarbeit?
- c) Welche Vermutungen haben die Befragten zu den Vorstellungen der Studierenden bezüglich der Schulleitungsarbeit?

Ad a) Welche Rollen nehmen die Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule ein? Die in den Befragungen beschriebenen praktikumsbezogenen Aufgabenfelder der Schulleitung verweisen auf differente Rollenfelder in den Bereichen der Personalführung, Planung, Kommunikation wie auch Krisenbearbeitung (vgl. Tab. 40).

Tab. 40: Rollenfelder der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung

Rollenfelder Schulleitung in Praktika	Die Schulleitungsperson ...
Entwicklungs- und Weiterbildungsberaterin/ Entwicklungs- und Weiterbildungsberater	<ul style="list-style-type: none"> – hilft der Lehrperson beim Abschätzen, ob die zusätzliche Belastung als Praxislehrperson tragbar ist (vgl. SL 6, 55). – berät Lehrpersonen bei der Thematisierung der Arbeit als Praxislehrperson im Rahmen der Personalführung (vgl. SL 8, 61).

Tab. 40 (Fortsetzung): Rollenfelder der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung

Rollenfelder Schulleitung in Praktika	Die Schulleitungsperson ...
(Mit-)Entscheiderin/ (Mit-)Entscheider	<ul style="list-style-type: none"> – entscheidet mit den Lehrpersonen über die Anmeldung für die Ausbildung zur Praxislehrperson (vgl. SL 6, 78). – entscheidet mit den Praxislehrpersonen über deren jährliche Meldung zur Übernahme eines Praktikums (vgl. PL 3, 114). – ist Entscheidungsinstanz bei einem Antrag von Studierenden für Exkursionen (vgl. PL 8, 181).
Expertin/Experte für schwierige Situationen	<ul style="list-style-type: none"> – steht Praxislehrpersonen bei ungenügenden Leistungen von Studierenden mit ihrer Expertise zur Seite (vgl. SL 8, 23/31; SL 9, 102). – unterstützt Praxislehrpersonen bei nicht eingehaltenen Vereinbarungen in der Zusammenarbeit mit der PH (vgl. SL 8, 31).
Schuljahreskoordinatorin/ Schuljahreskoordinator	<ul style="list-style-type: none"> – koordiniert an der Schule die Integration der Praktika in die Jahresplanung (SL 5, 112; PL 8, 129).
Talentsichterin/ Talentsichter	<ul style="list-style-type: none"> – ist zuständig für das Anwerben von guten Nachwuchskräfte an die eigene Schule (vgl. SL 7, 29/55).
Ansprechperson und Diskussionspartnerin/ Diskussionspartner	<ul style="list-style-type: none"> – ist Anlaufstelle für Studierende bei Schulprojekten, in die die Studierenden involviert sind (SL 5, 32). – unterhält sich mit Studierenden bei informellen Gesprächen im Lehrpersonenzimmer (vgl. SL 4, 137).
Helferin/Helfer in der Not	<ul style="list-style-type: none"> – unterstützt die PH, wenn diese unter dem Jahr noch dringend weitere Praxisplätze benötigt (vgl. SL 3, 43; SL 7, 81; SL 8, 31). – steht den Praxislehrpersonen bei dringenden Fragen zu schwachen Studierenden helfend zur Verfügung (vgl. SL 8, 23).

Aus der Übersicht in Tab. 40 gehen zwei Merkmale der Rollen der Schulleitung in der Praxisausbildung an der Einzelschule hervor: Zum einen wird deutlich, dass das Rollenspektrum der Schulleitenden auf Erwartungen eingeht, die die Studierenden, die Schule als Organisation sowie die Praxislehrpersonen an die Schulleitung stellen können. Zum anderen zeigt die Übersicht zwar alle insgesamt genannten Facetten des Rollenspektrums der Schulleitung in Praktika auf; es weist jedoch bei jeder der befragten Schulleitungspersonen individuelle Ausprägungen auf. An einer Schule nimmt die Schulleitungsperson beispielsweise nur dann Einfluss, wenn es um die Anmeldung zur Ausbildung als Praxislehrperson geht, und nicht beim jährlichen Entscheid, sich wiederum als Praxislehrperson für ein bestimmtes Praktikum zur Verfügung zu stellen (vgl. SL 6, 78), während an anderen Schulen für beide Entscheide das Einverständnis der Schulleitung erforderlich ist (vgl. PL 13–29 und Kapitel 6.1.1).

Ad b) Welche Gelegenheiten haben Studierenden in Praktika zum Aufbau einer Vorstellung von der Schulleitungsarbeit? Aus der Übersicht über die Rollenfelder geht hervor, dass Schulleitende in der Regel wenig Kontakt haben mit Studierenden. Aus einer systematischen Auswertung der Daten hinsichtlich der Gelegenheiten zum Kontakt zwischen Schulleitenden und Studierenden im Praktikum wird deutlich, dass es Schulleitende gibt, die

- während der Praktika keinen Kontakt mit Studierenden haben,
- von informellen Kontakten mit den Studierenden berichten, oder
- den Kontakt gezielt suchen beziehungsweise die Kontaktaufnahme gestalten.

Im letzten Abschnitt zu Frage b) wird auf Kriterien eingegangen, welche aus der Sicht von Befragten bei der Ausgestaltung der Kontakte zwischen den Schulleitenden und den Studierenden auch noch eine Rolle spielen (Abschnitt „Einflussfaktoren der Kontaktaufnahme“).

Kein Kontakt zwischen Schulleitenden und Studierenden: Eine Praxislehrperson sagt aus, dass es bei ihr an der Schule keinen Kontakt zwischen Studierenden und der Schulleitungsperson gebe (vgl. PL 2, 77). Eine andere berichtet von der Erfahrung, dass die Studierenden die Schulleitung nicht gross wahrnehmen (vgl. PL 8, 178), während eine dritte Praxislehrperson ihre Erfahrung mit den folgenden Worten ausdrückt:⁴⁵ „Ein direkter persönlicher Kontakt Praktikantin–Schulleiter hat meines Wissens noch nie stattgefunden. Inexistent“ (PL 3, 140). Eine Schulleitungsperson führt aus, dass es an ihrer Schule aufgrund der unterschiedlichen Praxisformate und der vielen Studierenden an der Schule sicher Einzelne gebe, denen sie nie begegne (vgl. SL 7, 29).

Informelle Kontakte zwischen Schulleitenden und Studierenden: In weiteren Aussagen wird deutlich, dass Kontakte zwischen Schulleitenden und Studierenden eher zufällig zustande kommen können (vgl. PL 1, 58; PL 6, 106; SL 6, 31). Zu ersten informellen Kontakten zwischen Schulleitenden und Studierenden könne es im Büro der Schulleitung (vgl. SL 6, 31; PL 4, 137), im Lehrpersonenzimmer (vgl. PL 5, 77; PL 8, 170) oder an Teamsitzungen (vgl. SL 7, 29; SL 9, 88) kommen. Die möglichen Begegnungsorte während der Praktika sind nur leicht vielfältiger. Eine Schulleitungsperson erzählt beispielsweise, dass die Praxislehrpersonen immer wieder Studierende an Teamsitzungen, Elternabende oder andere Veranstaltungen der Schule mitnehmen. Auch hierbei würden die Studierenden die Ausgestaltung der Rolle der Schulleitung

⁴⁵ Anmerkung: Die Begegnung zwischen Schulleitenden und Studierenden im Rahmen einer Teamsitzung versteht diese Praxislehrperson nicht als persönlichen Kontakt.

erleben (vgl. SL 3, 97). Eine Praxislehrperson schildert in Entsprechung zur Aussage der Schulleitungsperson Folgendes: Sie nehme die Studierenden sicher einmal im Praktikum mit an eine grosse, von der Schulleitung geleitete Teamsitzung (PL 3, 140). Des Weiteren wird berichtet, wie eine Schulleitungsperson zusammen mit den Studierenden und der Praxislehrperson einen Projekttag vorbespricht (vgl. SL 5, 32) oder wie bei der Bewilligung einer Exkursion auf die Schulleitung verwiesen wird (vgl. PL 8, 181).

Den Kontakt gezielt suchen beziehungsweise die Kontaktaufnahme gestalten: Die bewusst gestalteten Kontakte beziehen sich auf unterschiedliche Phasen der Praktika. Einer Schulleitungsperson ist es wichtig, dass die Praxislehrpersonen „automatisiert“ wissen, wie sie den Kontakt zwischen den Studierenden und der Schulleitung herstellen können, sodass sie sich zu Beginn des Praktikums kurz vorstellen kann (SL 4, 137). Zudem verwickelt sie die Studierenden, wenn es gerade passt, in ein Gespräch und fragt zum Beispiel nach deren Berufswahlmotivation (vgl. SL 4, 75):

Wenn die Praktikanten mal da sind, ist der Kontakt in den Pausen, auf dem Gang. Dann gehe ich mal ins Zimmer und sie sind dort und nehmen dann wahr, dass ich da bin. Im besten Fall habe ich sie schon eingeladen und geschaut, was mir entgegenkommt. Da habe ich aber nicht immer Zeit. (SL 4, 75)

Diese Schulleitungsperson verfolgt die Maxime, dass sie einerseits wissen wolle, wer an ihre Schule komme, und andererseits müsse man sich als Schulleitung ganz bewusst sagen, dass die Studierenden die Schulleitung in ihrer Rolle erleben müssten – auch wenn es nur in der Pause sei, indem man mit ihnen spreche und nicht nur denke, „ja da sind ja Praktikanten“ (vgl. SL 4, 137). Zur Wahrnehmung der Rolle der Schulleitung gehört auch die bewusste Ausgestaltung der Anrede:

Ich mache immer mit ihnen ab, dass, wenn sie da sind, dass sie auch dazugehören und ich mit ihnen per Sie bin. Wenn sie dann abgeschlossen haben, dann gehen wir in das Du. (SL 5, 32)

(...) Ich biete den Studierenden als Schulleitung nie das Du an. Weil ich weiss nie, wenn die sich später bewerben und dann gibt es komische Situationen. Dies zur ganzen Rollenklarheit. (SL 4, 148)

Einzelne Schulleitende bitten die Studierenden gegen Ende eines Praktikums um eine Bilanz zum Praktikum (vgl. SL 1, 37). Es gehe dabei primär darum, aufzunehmen wie die Studierenden die Stimmung an der Schule erlebt haben (vgl. SL 1, 37, und Kap. 6.2.1.2).

Einflussfaktoren der Kontaktaufnahme: Zu den bedingenden Kriterien gehören nach Ansicht von Befragten die Organisationsformen an der Schule, das Verhältnis zwischen der Anzahl Studierender und der Teamgrösse, die Praxisformate sowie das Verhalten der Studierenden: Sind Schulleitungen für mehrere Schulhäuser zuständig und deshalb tageweise an einem anderen Ort als die Studierenden, verringere dies die Gelegenheiten für Kontakte im Alltag (vgl. PL 2, 83; PL 8, 177). Zudem sei auch das Verhältnis zwischen Studierenden und Teamgrösse in die Überlegungen miteinzubeziehen. Insbesondere an grösseren Schulen und bei verhältnismässig vielen Studierenden sei es für die Schulleitung schwierig, allen Studierenden zu begegnen (vgl. PL 6, 106; SL 7, 29). Hinsichtlich des Praxisformats wird die Beobachtung eingebracht, dass Studierende in Tagespraktika weniger Kontakte an der Schule hätten als Studierende in einem Blockpraktikum (vgl. PL 6, 106; SL 7, 29). Eine weitere Praxislehrperson berichtet, dass es grundsätzlich auch auf die Studierenden ankomme, ob diese mit der Schulleitung in Kontakt kämen oder nicht:

Es gibt den offenen Typ, der über den Mittag im Lehrerzimmer ist und der relativ schnell Kontakt hat. Es gibt den zurückgezogenen Typ, der vielleicht eher für sich alleine sein möchte. Vermutlich wird sie [gemeint ist eine solche Studierende; Anmerkung C.S.] den Schulleiter nicht stark kennenlernen. (PL 3, 136)

Vor dem Hintergrund der geschilderten Kontakte zwischen Schulleitenden und Studierenden interessieren die Einschätzungen der Befragten zu den Vorstellungen, die die Studierenden während der Praktika aufbauen und mit denen sie dann das letzte Praktikum verlassen.

Ad c) Welche Vermutungen haben die Befragten zu den Vorstellungen der Studierenden bezüglich der Schulleitungsarbeit? Die Antworten der Praxislehrpersonen auf die Frage zu den Vorstellungen, die sich die Studierenden von der Schulleitungsarbeit machen könnten, verweisen auf ein wenig differenziertes Bild. Es wird vermutet, die Studierenden hätten „eigentlich keins [gemeint ist: eigentlich kein Bild; Anmerkung C.S.]“ (PL 2, 77) oder sie hätten den Eindruck, die Schulleitung „ist dort im Büro und leitet die Schule“ (PL 4, 137). In einem weiteren Fall wird gemutmasst, dass sich die Studierenden sagen: „Ah, da hat es noch einen, der Schulleiter ist; in der Administration so ein bisschen“ (PL 8, 176). Diese Praxislehrperson bringt dann allerdings auch ein, dass die Schulleitungsperson „als Chef zum Vorschein“ komme, wenn Studierende ihre Exkursion von der Schulleitung bewilligen lassen müssen (PL 8, 181) oder wenn im Zusammenhang mit der Begleitung schwieriger Schülerinnen und Schüler erwähnt werde, dass die Schulleitung auch involviert gewesen sei (vgl. PL 8, 182).

Konfrontiert mit den Einschätzungen der Praxislehrpersonen, zeigen sich die Schulleitenden wenig überrascht. Die Studierenden wüssten wohl einfach, dass die Schulleitung die entscheidende Scharnierstelle sei, wenn es um eine Anstellung gehe, und dass sie auch eine Troubleshooting-Funktion inne habe (vgl. SL 6, 98). Vermutlich würden die Studierenden die Schulleitungsarbeit primär vom Hörensagen kennen (vgl. SL 6, 98; SL 9, 104) und deshalb ein reichlich vages Bild der Rolle der Schulleitung an der Schule haben: „Ich glaube, was Sie [die Interviewerin; Anmerkung C.S.] da hören, hat sicher viel Wahrheit“ (SL 4, 137). Die Erklärungsansätze der Schulleitenden zu diesem Befund fallen unterschiedlich aus: Die Studierenden wüssten deshalb „ganz wenig“ von der Schulleitungsarbeit,

- weil sie nicht an den obligatorischen Sitzungen (Steuergruppe, Konvent) dabei seien und daher vielleicht einfach hören würden, was die Lehrpersonen sagen (vgl. SL 9, 104), und
- weil der Job der Schulleitung für Studierende tatsächlich kaum wahrnehmbar sei. Sie seien effektiv viel im Büro. Die Studierenden könnten sich nicht vorstellen, womit sich die Schulleitung befasse (vgl. SL 4, 139).

6.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Aufgabenbereichen und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden in Praktika

Die folgenden Aussagen fassen die im Vorhergehenden berichteten zentralen Ergebnisse zu den Aufgabenbereichen und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitenden in Praktika zusammen. Sie bilden die Basis für ein Fazit zu den Rollen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden in Praktika an der Schule als lernender Organisation.

Aufgabenbereiche der Praxislehrpersonen: Auf der Basis der Ergebnisse lassen sich sechs Aufgabenbereiche von Praxislehrpersonen unterscheiden, wobei innerhalb der einzelnen Aufgabenbereiche nochmals Teilbereiche differenziert werden können. Die Praxislehrpersonentätigkeit wird zusätzlich zum Berufsauftrag als Lehrperson ausgeführt und beinhaltet in den identifizierten Aufgabenbereichen vielfältige Anforderungen (vgl. Kap. 6.3.1.1). *Fazit:* Aufgrund dieser Ergebnisse kann der Schluss gezogen werden, dass die Tätigkeit als Praxislehrperson die Tätigkeit als Lehrperson voraussetzt und hinsichtlich des Aufgabenspektrums darüber hinausgeht. Infolgedessen lässt sich die Tätigkeit als Praxislehrperson als „Job-Enrich-

ment“ bezeichnen. Eine Lehrperson ergänzt mit der Tätigkeit als Praxislehrperson ihren Auftrag um komplexe Arbeiten, die zu höheren Anforderungen bei der Ausführung des Aufgabenbereichs führen als die grundlegende Tätigkeit.

Die Interpretation der Rolle der Praxislehrpersonen: Die Erwartungen, die die befragten Schulleitenden mit der Rolle der Praxislehrpersonen verbinden, decken sich in zentralen Bereichen mit den Erwartungen, die die Praxislehrpersonen selbst an ihre Rolle stellen, so im Bereich der Praxislehrpersonentätigkeit als Leitungsarbeit, der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, des Beurteilungsauftrags und des Rollenmanagements. Anders als die Praxislehrpersonen formulieren die Schulleitenden jedoch auch verschiedenste Erwartungen hinsichtlich des Professions- und Organisationsverständnisses der Praxislehrpersonen. *Fazit:* Die Gegenüberstellung der Rolleninterpretationen der Schulleitenden und der Praxislehrpersonen zeigt, dass die Rollenfelder von Praxislehrpersonen weitgehend geklärt und an der Schule akzeptiert sind. Nicht ausser Acht gelassen werden dürfen jedoch auch die Erwartungen von gut der Hälfte der Schulleitenden, die von den Praxislehrpersonen ein reflektiertes berufliches Selbstverständnis sowie das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf erwarten.

Die Beweggründe der Praxislehrpersonen zur Übernahme einer Praktikumsbetreuung: Die Tätigkeit als Praxislehrperson in der berufspraktischen Ausbildungsarbeit an der Einzelschule kann auf der Grundlage der Interviewauswertungen als

- pädagogische motivierte Arbeit,
- professionsbezogen motivierte Arbeit sowie
- biografisch begründete und bedeutsame Arbeit

bezeichnet werden (vgl. Kap. 6.3.1.1). Die Begründungen der Praxislehrpersonen für die Übernahme dieser Aufgabe verweisen auf personennahe, berufsbiografisch relevante wie auch eher altruistisch ausgerichtete Motivationen. *Fazit:* Die Befragten nennen primär intrinsisch motivierte Beweggründe, die auf ein hohes Engagement und eine starke Identifikation mit dem Tätigkeitsfeld schliessen lassen. Zugleich weisen die Äusserungen von Praxislehrpersonen aber auch darauf hin, dass die PH jeweils händeringend nach Praxislehrpersonen suche und es auch Praxislehrpersonen gebe, die die Tätigkeit allein aus monetären Gründen übernähmen (vgl. Kap. 6.1.2.1). Diese beiden grundsätzlich unterschiedlichen Motivlagen dürften für die Tätigkeit wie auch für die Aus- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen verschiedene Voraussetzungen bilden.

Der Gewinn der Tätigkeit als Praxislehrperson: Die Praxislehrpersonentätigkeit stellt aus der Sicht der Befragten insgesamt eine Bereicherung dar für

- die Berufstätigkeit der Praxislehrpersonen als Lehrperson,
- die Weiterentwicklung ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson sowie
- die eigene berufliche Entwicklung.

Der Gewinn erstreckt sich individuell unterschiedlich auf die Reflexion von Unterricht, Schule und Lehrberuf, die individuelle Gestaltung von Freiraum für die Studierenden und das Beobachten der Schülerinnen und Schüler aus einer neuen Perspektive. Aufgrund der Ausgestaltung und der Struktur der Praktika erfordern und ermöglichen Praktika den Praxislehrpersonen den Austausch mit Mentoratspersonen und Dozierenden der PH sowie mit Praxislehrpersonen anderer Schulen. Die Tätigkeit als Praxislehrperson bringt es einerseits mit sich, erwachsenbildnerisch tätig zu sein, und andererseits kann sie eine interessante Perspektive eröffnen, um im Beruf zu bleiben und sich dort weiterzubilden. Gleichzeitig ermöglichen die Erfahrungen als Praxislehrpersonen das Einschätzen von Interessen hinsichtlich der möglichen weiteren beruflichen Entwicklung. *Fazit:* Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass die Erweiterung der Tätigkeit als Lehrperson um die in den Kapiteln 6.3.1.1 bis 6.3.1.4 beschriebene zusätzliche Dimension beziehungsweise um die für die Arbeit mit Studierenden erforderliche metakognitive Perspektive sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Anregungen von etlichen Praxislehrpersonen als Bereicherung erlebt wird.

Die verschiedenen Lernquelle von Praxislehrpersonen: Die Ergebnisse zu den verschiedenen Lernquellen von Praxislehrpersonen verweisen auf drei unterschiedliche Typen von Lernquellen. Auf der Grundlage der Interviewauswertungen kann festgehalten werden, dass Praxislehrpersonen Anregungen zur Ausbildung und Weiterqualifikationen für ihre Tätigkeit erhalten (vgl. Kap. 6.3.1.4)

- in den formalen Aus- und Weiterbildungsangeboten der PH sowie
- individuell unterschiedlich in informellen Kontakten an der Schule und
- während der kollegialen Hospitation bei anderen Praxislehrpersonen und durch Studierendenfeedback.

Auch die inhaltlichen Weiterbildungsinteressen sind individuell unterschiedlich; insgesamt betreffen sie aber Weiterbildungen zu spezifischen Fragestellungen aus der Praxislehrpersonen-

tätigkeit sowie fachwissenschaftliche, fachdidaktische, überfachliche und pädagogische Weiterbildungen (vgl. Kap. 6.3.1.4). Die Weiterbildungen zur Gesprächsführung (Konfliktgespräche oder Reflexionsgespräche) und zur Beurteilung der Studierenden im Praktikum werden als besonders bedeutsam hervorgehoben. Hinsichtlich der konzeptionellen und didaktischen Gestaltung regen Befragte an, die formalen Weiterbildungsangebote für Praxislehrpersonen individueller an die berufsbiografisch bedingten Bedürfnisse anzupassen. Damit ist zum Beispiel gemeint, dass der unterschiedliche Erfahrungshintergrund von Praxislehrpersonen als Lehrpersonen und Praxislehrpersonen bei der Konzipierung der Angebote berücksichtigt wird. So liesse sich auch auf die Kritik jüngerer Praxislehrpersonen an Überschneidungen zwischen den Ausbildungsinhalten und dem eben erst absolvierten Studium reagieren. *Fazit:* Die Ergebnisse zu den Weiterbildungsinhalten und -konzepten zeigen, dass die Praxislehrpersonen weitgehend für die Leitung und die Beurteilung der Praktika und das Coaching der unterrichtsbezogenen Ausbildungsbereiche ausgebildet werden und dass sich in den Antworten zu den Weiterbildungsaktivitäten keine Hinweise auf ein Eingehen auf ihre berufsbiografischen Hintergründe finden lassen. Hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Weiterbildung lassen sich deshalb zwei Feststellungen formulieren: Es stellt sich die Frage, inwiefern die Weiterbildung verändert werden müsste, damit Praxislehrpersonen auch für das Coaching von Aufträgen in den unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereichen ausgebildet sind. Zudem interessiert, inwiefern in den Aus- und Weiterbildungen auf das Anliegen einer stärkeren Individualisierung eingegangen werden kann.

Das Aufgabenspektrum der Schulleitenden im Praktikum: Obwohl mehrere Schulleitende finden, ihre Führungsarbeit verändere sich durch die Praktika nicht, beschreiben sie in ihren Antworten dennoch einige Arbeiten, die mit den Praktika zusammenhängen. Sie verantworten auch während der Praktika letztlich die Schulqualität, integrieren die Praktika in die Jahresplanung, stellen den Informationsfluss zu den Eltern sicher, „generieren“ bei Engpässen auch einmal kurzfristig einen Praxisplatz und sind bei Bedarf Ansprechperson für Praxislehrpersonen bei der Einschätzung belastender Praxissituationen. *Fazit:* Schulleitende berichten, von der PH weder einen Auftrag zur Unterstützung der berufspraktischen Ausbildung an ihrer Schule noch ein Mandat zur Ausbildung von Studierenden erhalten zu haben. Ihren Antworten ist zu entnehmen, dass sie an ihrer Schule dennoch Aufgaben im Dienst der berufspraktischen Ausbildung übernehmen.

Die Rollen der Schulleitenden in den Praktika: Die in den Antworten der Befragten erkennbare Breite der Rollen, die Schulleitende in der berufspraktischen Ausbildung einnehmen können, verweist darauf, dass die Schulleitenden bei Entscheiden von grösserer Tragweite und bei klassen- sowie unterrichtsübergreifenden Organisationselementen in der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Gesamtschule involviert sind. *Fazit:* Schulleitende nehmen in der berufspraktischen Ausbildung Rollen ein, die auf Erwartungen von Praxislehrpersonen, Studierenden und der PH wie auch auf eigene Erwartungen eingehen. Die Rollen der Schulleitenden spiegeln ihre Funktion an der Schule wider, werden aber je nach Schulleitungsperson unterschiedlich ausgestaltet.

Funktionen der Schulleitung in den Praktika: Einige Schulleitende zeigen auf, dass die Studierenden während Praktika verschiedene informelle Möglichkeiten haben, um sich ein Bild von den Funktionen und Aufgaben der Schulleitung an der Schule machen zu können. Andere Schulleitende berichten, es gebe an ihrer Schule keine Kontakte zwischen ihnen und den Studierenden. Die Frage, inwiefern das Verständnis der Studierenden für die Schulleitung im Kontext der Schule als Organisation expliziter als bis anhin aufgebaut werden könnte, verweist auf eine Weiterentwicklung des Engagements der Schulleitenden in der Praxisausbildung und auf eine Erweiterung der Rollenfelder der Schulleitenden um die Rollen „Expertin/Experte für die Schule als Organisation“ sowie „Feedbacknehmerin/Feedbacknehmer“. *Fazit:* Angesichts der Erläuterungen der Schulleitenden zu ihrer Präsenz in der berufspraktischen Ausbildung drängen sich Fragen auf zur Koordination der Funktionen und Aufgaben der Praxislehrpersonen und der Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung sowie zur „Quadratur des Kreises“ eines möglichen Einbezugs, ohne dass damit ein Mehraufwand für die Schulleitenden verbunden ist.

6.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zu Kapitel 6

Die Zusammenfassung der in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse der Interviewanalysen und die daraus ableitbaren Schlussfolgerungen werden in die folgenden vier Bereiche gegliedert:

- a) Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen;
- b) Aufgaben und Rollen der Schulleitenden;
- c) Aussagen zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation;
- d) Reflexion der Herausforderungen und Spannungsfelder bei der Ausbildung von Studierenden am Lernort Schule.

Ad a) Aussagen zu den Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen

Aufgabenprofil der Praxislehrperson: Auf der Basis der Kapitel 6.1 bis 6.3 kann das Aufgabenprofil von Praxislehrpersonen mit den folgenden Stichworten charakterisiert werden: Die Praxislehrperson

- leitet und koordiniert die Installierung und Durchführung eines Praktikums am Lernort Schule.
- coacht die Studierenden, adaptiert mit ihnen Aufträge der PH an die Situation am Lernort Schule und macht ihnen je nach Möglichkeiten das Potenzial des Lernorts Praxis zugänglich.
- sichert die Unterrichtsqualität am Lernort Schule.
- beurteilt die Leistungen der Studierenden im Praktikum.
- kooperiert mit den Ansprechpersonen der PH.
- bildet sich als Lehrperson und als Praxislehrperson weiter.

Aufgaben und Rollen der Praxislehrperson als Job-Enrichment: Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxislehrpersonentätigkeit eine quantitative und eine qualitative Erweiterung der Tätigkeit als Primarlehrperson darstellt. Daraus folgt, dass die Praxislehrpersonentätigkeit als Job-Enrichment verstanden werden kann, welches insbesondere auf organisationale, metakognitive sowie koordinative Anforderungen zurückgeführt werden kann:

Organisationale Anforderungen: Die doppelte Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen in der Einzelschule und in der PH erfordert eine situativ passende Rollenklarheit und Loyalität. Dies geht einher mit der Orientierung der Arbeit an den jeweils erforderlichen Qualitätsansprüchen und Normen und erfordert das Austarieren zwischen dem Ausbildungsauftrag der PH und dem Ausbildungsauftrag der Schule.

Metakognitive Anforderungen: Die Ausbildungsarbeit mit den Studierenden erfordert Coaching-Gespräche zur Planung, Durchführung, Auswertung und Beurteilung der Ausbildungsaufträge der Studierenden am Lernort Praxis. Die Praxislehrpersonenarbeit findet in einem erkennbaren Autonomieraum statt. Daraus lassen sich die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion des eigenen beruflichen Verständnisses und die (Selbst-)Reflexion der Rolle der Praxislehrperson ableiten.

Koordinative Anforderungen: Die Installation von Praktika am Lernort Schule erfordert von der Praxislehrperson sowohl personell-kordinierende als auch administrativ-kordinierende Arbeiten. Die an den Schulen etablierten Teamstrukturen und Teamkulturen bilden dabei die Rahmenbedingungen. Generell scheinen die koordinativen Arbeiten vorwiegend auf informellen Wegen zu erfolgen.

Die Erläuterungen zum organisationalen Kontext von Praktika machen zudem deutlich, dass die Praxislehrpersonen an den verschiedenen Schulen in je anderen Organisationsstrukturen agieren (vgl. Kap. 6.2.1.1), weshalb die drei Anforderungsbereiche je nach Schule unterschiedliche Ausprägungen haben dürften.

Ad b) Aussagen zu den Aufgaben und Rollen der Schulleitenden

Aufgabenprofil der Schulleitenden: Die in Kapitel 6 ausgeführten Ergebnisse 6 legen die Feststellung nahe, dass die Schulleitenden zwar nicht über ein Mandat für Tätigkeiten in der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule verfügen, sich im Rahmen ihrer Schulleitungsarbeit aber dennoch dafür engagieren. Der einzige formalisierte Ablauf der Schulleitenden im Zusammenhang mit den Praktika scheint die Unterschrift zu sein, mit der sie der Praxislehrperson ihr Einverständnis zur Übernahme eines Praktikums geben.⁴⁶ Unter Berücksichtigung von Arbeiten mit auch eher informellem Charakter lässt sich das folgende Aufgabenprofil von Schulleitenden in der Praxisausbildung am Lernort Schule skizzieren. Um die Breite des Spektrums auszuloten werden auch Einzelaussagen in die Liste aufgenommen: Die Schulleitungsperson

- verantwortet die Unterrichtsqualität an ihrer Schule.
- erteilt den einzelnen Lehrpersonen das Einverständnis für die Übernahme eines Praktikums.
- kommuniziert die Anwesenheit der Studierenden gegen innen und aussen (z.B. Eltern).
- unterstützt die Praxislehrpersonen bei der Moderation belastender, herausfordernder Situationen im Praktikum (Konfliktlösung, Krisenmanagement, Kommunikation).
- ist in ausserordentlichen Situationen Ansprechperson für die PH (zu wenig Praxisplätze, schwierige Studierenden etc.).
- bezieht die Praktika in die Jahresplanung der Schule ein.

⁴⁶ Da niemand vom Verwehren des Einverständnisses gesprochen hat, ist es korrekt, nur die zustimmende Form zu erwähnen.

- berücksichtigt die Anwesenheit von Studierenden vereinzelt bei der Gestaltung der Schulentwicklung und von Schulanlässen
- berücksichtigt die Anwesenheit von Studierenden beim Einholen von Feedback.

Darüber hinaus lassen sich auf der Basis der Auswertungen die folgenden, auf eine Weiterentwicklung der Funktion der Schulleitung im Praktikum ausgerichteten Profilvermerkmale benennen. Die Schulleitungsperson

- trägt zur Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule bei.
- gestaltet die Praktikumszeit der Studierenden am Lernort Schule durch deren Einbezug in Arbeitsgruppen oder Projektarbeiten für die Schule mit.
- informiert die Studierenden über die organisationalen Belange der Schule.
- organisiert Sequenzen, in denen die Studierenden die Arbeit der Schulleitung besser kennenlernen können.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Aufgabenprofils der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung zeigt sich in den Antworten der Befragten ein Dilemma: Einerseits beschreiben einige Schulleitende den Bedarf, ihre Funktion an der Schule in die unterrichtsübergreifenden Ausbildungsbereiche der Praktika einzubeziehen, andererseits weisen sie darauf hin, dass ihr Aufgabenprofil jetzt schon anforderungsreich und zeitintensiv sei und deshalb wohl niemand ein ernsthaftes Interesse an einer Erweiterung des Aufgabenportfolios haben könne.

Rolleninterpretation der Schulleitenden: Die Interpretation der eigenen Rolle in den Praktika scheint eng mit dem Verständnis der Schulleitenden von der Funktion der Schule in der berufspraktischen Ausbildung verknüpft zu sein und spiegelt möglicherweise das Verständnis der Funktion der Schulleitung an der Schule wider. Auf jeden Fall erfolgt die Rolleninterpretation je nach Schulleitungsperson, Schulkultur und Schulstrukturen unterschiedlich. Während die Frage nach den Möglichkeiten der Integration der Praxisausbildung in die Schule bei einigen Schulleitungspersonen innovatives Denken und das Ausloten eines möglichen Gewinns für die Schule auslöst, verstehen andere das Angebot der Ausbildungsplätze an ihrer Schule als Dienstleistung gegenüber der PH. Je nachdem wird das Praktikum zur „Schulsache“ oder eben nicht. Die Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung der Rolle der Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung zeigt sich auch bei der Weiterentwicklung ihrer Rolle: Rollenfelder, die an der einen Schule als Desiderat oder mögliche Entwicklungsperspektive bezeichnet werden,

sind bei anderen Schulleitungsperson in der Gestaltung ihrer Rolle in der berufspraktischen Ausbildung an ihrer Schule bereits etabliert.

Ad c) Aussagen zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation

Im Zentrum der Aussagen zur berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation steht die Frage nach den Bezügen zwischen der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule und der Schule als Organisation. Die Ergebnisse dazu werden nachfolgend unter den beiden Aspekten „Die Schule als Organisation als Teil der berufspraktischen Ausbildung“ und „Die berufspraktische Ausbildung als Teil der Schule als lernender Organisation“ zusammengefasst.

Die Schule als Organisation als Teil der berufspraktischen Ausbildung: Dieser Aspekt erfordert in erster Linie eine Auseinandersetzung mit den Studienzielen und den Zielsetzungen für die einzelnen Praktika. Die institutionellen Vorgaben hierzu wurden in Kapitel 2 dargelegt. In den Aussagen der Befragten stehen sich zwei Auffassungen der Kompetenzentwicklung in der berufspraktischen Ausbildung gegenüber: Einerseits wird die Meinung vertreten, dass die Studierenden zuerst Sicherheit beim Unterrichten und in der Klassenführung gewinnen sollten und die weiteren Aufgaben des Berufs während des Berufseinstiegs erwerben könnten. Andererseits wird zu bedenken gegeben, dass die Studierenden bereits im Praktikum Kompetenzen für die unterrichtsübergreifenden Arbeitsbereiche einer Lehrperson aufbauen und ein Verständnis dafür entwickeln sollten. Einig sind sich die meisten Befragten hingegen hinsichtlich der Verweildauer als wichtiger Bedingung dafür, das Potenzial einer Schule im Rahmen von Praktika nutzen zu können. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine mögliche Teilhabe der Studierenden auch von der Gestaltung der Teamorganisation abhängt und dass die Gestaltung der Funktion und der Rolle der Schulleitenden in der berufspraktischen Ausbildung ebenfalls berücksichtigt werden muss (vgl. Kap. 6.2.1). Die Bedeutung einer Erweiterung des Ausbildungsfokus der Praktika auf den gesamten Berufsauftrag lässt sich anhand der folgenden drei Ergebnisse aufzeigen: Schulleitende und Praxislehrpersonen

- vermuten, dass die Studierenden nach dem letzten Praktikum an der Schule ein sehr vages Bild der Schulleitungsarbeit haben (vgl. Kap. 6.3.2).
- sagen mit ziemlicher Bestimmtheit, dass die Studierenden in den Praktika von den Entwicklungsschwerpunkten und -aktivitäten an der Schule kaum etwas mitbekommen würden (vgl. Kap. 6.3.2).

- zeigen auf, inwiefern in Praktika an professionsrelevanten Bereichen, so zum Beispiel an den personalen Kompetenzen zukünftiger Lehrpersonen, an den Kompetenzen für Klassenführung und Unterrichtsgestaltung, aber auch an der Reflexion des Berufsauftrags, gearbeitet werden könnte (vgl. Kap. 6.2.2).

Die berufspraktische Ausbildung als Teil der Schule als lernender Organisation: Wird die berufspraktische Ausbildung als Teil der Schule als lernender Organisation betrachtet, stellt sich die Grundfrage, inwiefern die Planung, die Durchführung und die Auswertung von Praktika zu den organisationalen Grundelementen der Schule passen und Teil organisationalen Lernens sein können. Hinsichtlich des individuellen Lernens der Praxislehrpersonen kann den Ergebnissen entnommen werden, dass während der Ausbildungsarbeit Elemente eines systematischen Qualitätsmanagements, kollegiale Hospitation und das Einholen von Feedback von Studierenden zur Arbeit der jeweiligen Praxislehrperson zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 6.3.1.5). Mit Blick auf das institutionelle Lernen der Schule lassen sich mit dem gezielten Einholen der Wahrnehmungen der Studierenden zur Schule Ansätze von Selbstevaluationsformen und mit der Beteiligung von Studierenden an Teamsitzungen und Austauschforen (vgl. Kap. 6.2.3) Ansätze zur Teamarbeit im Sinne lernender Gemeinschaften (vgl. Kap. 3) feststellen. Eine Verknüpfung des individuellen und des institutionellen Lernens im Kontext von Praktika, zum Beispiel eine Thematisierung der Tätigkeit als Praxislehrperson im Zusammenhang mit der Personalführung, wird in den Interviews angesprochen, ist in der Praxis aber wenig ausgebildet (vgl. Kap. 6.1.1.1 und Kap. 6.1.2.2). Einzelne Schulleitende wie auch Praxislehrpersonen vertreten das Anliegen, dass der Qualität der Arbeit der Praxislehrpersonen im Rahmen geklärter, systematischer Organisationsprozesse mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (vgl. Kap. 6.3.1.4).

d) Herausforderungen und Spannungsfelder bei der Ausbildung von Studierenden am Lernort Schule

In den Ergebnissen zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen Herausforderungen und Spannungsfelder, die bei der Gestaltung von Praktika an der Schule als lernender Organisation mitbedacht werden sollten. Sie werden nachfolgend stichwortartig umrissen:

- Die direkten Anfragen der PH an die Praxislehrpersonen unterstützen einerseits den geschätzten Entscheidungsspielraum, andererseits trägt dieses Vorgehen zur geringen

institutionellen Einbindung der Praktika in die systematischen Lern- und Entwicklungsprozesse der Einzelschule bei.

- Die Praxislehrpersonen sind für das Lernen der Studierenden am Lernort Praxis Schlüsselpersonen, die Zugänge zu Lernfeldern öffnen. Ihre Ausbildungsarbeit und die Arbeit der Studierenden an der Schule sind je nach Teamstruktur und Teamkultur unterschiedlich eingebettet und werden vom Team auf verschiedene Weisen getragen.
- Die Praxislehrpersonen sind dem Ausbildungsauftrag der PH und gleichzeitig als Lehrperson der Schule gegenüber verpflichtet. Sie beziehen ihre Arbeit deshalb sowohl auf die Normen und Qualitätsansprüche der PH als auch auf jene der Schule. In diesem Spannungsfeld klären sie immer wieder neu und situationsbezogen Rollen- und Loyalitätsfragen.
- Gemäss Schulleitenden und Praxislehrpersonen sind die Praktika an der Schule in verschiedener Hinsicht ein Gewinn. Die Balance zwischen einer institutionellen Verankerung der Praktika sowie der Schaffung von ausbildungsrelevanten Strukturen einerseits und dem Erleben eines individuellen Gewinns der Praxislehrpersonen andererseits scheint jedoch fragil zu sein.
- Die Art und Weise der Arbeit der Praxislehrperson ist in einem autonomen Raum im Dazwischen der PH und der Schule zu sehen. In diesem Freiraum sind nur wenige Verbindlichkeiten und Prozesse vorhanden, die zum Lernen und zur Weiterentwickeln der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule beitragen. Gegenwärtig sind erste Ansätze erkennbar, die auf individueller und institutioneller systematisiert werden können.
- Für die Studierenden ist die Schule als lernende Organisation in den Praktika bisher wenig präsent. Um dies in Gang zu bringen sind nebst einer gezielten Schwerpunktsetzung der PH auch Struktur- und Funktionsanpassungen an der Schule erforderlich.

Für Schulleitende und Praxislehrpersonen ist das Engagement in der berufspraktischen Ausbildung an der Schule ein „Supplement“ zum ordentlichen Berufsauftrag. Während die Formalia bei den Praxislehrpersonen geregelt sind, ist das Engagement der Schulleitenden erst wenig formalisiert.

7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit fokussierte die Mesebene des Bildungssystems und fragte nach den Gestaltungsmerkmalen der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule. Dabei interessierten besonders die Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und Schulleitungen.

Das Erkenntnisinteresse nahm die Entwicklungsprozesse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf, insbesondere das Anliegen einer Ausrichtung der berufspraktischen Ausbildung auf ein aktuelles Berufsbild von Lehrpersonen. Das darin enthaltene Verständnis der Schule als lernende Organisation beinhaltet das Potenzial eines reflexiven Umgangs mit den verschiedenen Perspektiven auf die Gestaltung des Lernens und dessen institutionellen Kontext. Mit dem gewählten organisationstheoretischen Zugang wurde die Absicht verfolgt, das Setting „Praktikum“, welches sich über zwei Organisationen erstreckt, aus systematischer Sicht zu verstehen und die darin befindlichen Rollen und Aufgaben der Hauptverantwortlichen an der Schule – die Praxislehrpersonen und Schulleitenden – aus dieser Warte zu besprechen.

In der Diskussion werden jene Ergebnisse analysiert, welche sich aufgrund der theoretischen Basis als diskussionswürdig herausgestellt haben (vgl. Kap. 7.1). Im Anschluss daran erfolgt eine Theorie- und Methodenreflexion (vgl. Kap. 7.2). Kapitel 7.3 ist den Schlussfolgerungen für die Hochschulpraxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewidmet. Dabei wird konkludierend auf die Hauptfragestellung eingegangen.

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Besprechung der ausgewählten Ergebnisse nimmt die Struktur der leitenden Fragestellungen auf (vgl. Kap. 7.1.1 bis 7.1.3).

7.1.1 Praktika als Teil des Organisations-Umwelt-Verhältnisses von Schulen

Das Interesse an den Herausforderungen und Chancen, die sich bei der Gestaltung der Praktika an den Organisationsgrenzen ergeben, ist mit deren besonderen Bedeutung für die Wahrnehmung der Organisation, ihre Ausrichtung auf die Organisationsziele sowie die Identifizierung der Organisationsmitglieder mit der Organisation und ihrem Auftrag begründet. Die Mitgliedschaftsbedingungen tragen zur Komplexitätsreduktion bei und unterstützen die einzel-

nen Akteure in der Wahrnehmung der Rollenanforderungen. Im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung ist für die Praxislehrpersonen wie die Schulleitungen der Bezug auf das System der Einzelschule wie die Pädagogische Hochschule relevant (vgl. Kap. 3.1.2).

Teilfrage 1: Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich aus Sicht der Einzelschule bei der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Prozessgestaltung an der Organisationsgrenze und darüber hinaus?

Die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Basis legt die Diskussion des Verständnisses der Zusammenarbeit zwischen PH und Einzelschule sowie ausgewählter Fragen zur Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen nahe.

Verständnis der Zusammenarbeit: Der Ausbildungsauftrag, den die PH den Einzelschulen bzw. einzelnen Lehrpersonen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung erteilen, ist konzeptuell gefasst (vgl. Kap. 4.1.3). Aus den Praxiskonzepten können unterschiedliche Verständnisse der Zusammenarbeit zwischen den PH und den Einzelschulen herausgelesen werden. Die Bandbreite reicht vom Verständnis der Beteiligten als Teil einer Lerngemeinschaft bis zur Abbildung eines Dienstleistungsverhältnisses zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer. In den Ergebnissen zeigen sich überwiegend Merkmale, die auf die Konzeption der berufspraktischen Ausbildung als Dienstleistung hinweisen. Auf der institutionellen Ebene geht es bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeit in der Regel um das Bereitstellen einer genügend grossen Anzahl Praxisplätze und um Fragen der monetären Entschädigung (vgl. Kap. 6.1.3.3). Die Schulen reagieren auf Anfragen und Anliegen der PH und bieten auch in speziellen Situation Hand, zum Beispiel, wenn zusätzliche Praxisplätze erforderlich sind. Sofern aus ihrer Sicht angezeigt, stellen sie Bedingungen, zum Beispiel, wenn eine junge Lehrperson ohne Ausbildung einen Auftrag erhält.

Werden diese Ergebnisse auf das Kooperationsverständnis von Spiess (2004, vgl. Kap. 3.1.3.1) bezogen, zeigen sich die Unterschiede zwischen dem Dienstleistungs- und dem Kooperationsverständnis. Während mit einer Dienstleistung im wirtschaftlichen Sinn auftragsbezogene Tätigkeiten bezeichnet werden, die primär dem Interesse des Auftraggebers dienen und entgolten werden, geht es bei der Kooperation um das Erreichen gemeinsamer Ziele, was eine aufgabenorientierte Kommunikation, Reziprozität sowie Autonomie und Vertrauen erfordert. Die beiden Kooperationspartner stellen je eine positive Interdependenz zwischen ihren Zielen

und den Zielen der anderen fest (vgl. Kap. 3.1.3.2). Das Verständnis der Zusammenarbeit als Lerngemeinschaft bezeichnet eine spezifische Zieldimension und Form der Kooperation, wobei der theoretisch begründete und empirisch nachgewiesene Wert des gemeinsamen Lernens im Sinne der Ko-Konstruktion hervorgehoben wird (vgl. Reusser & Fraefel, 2017; Staub & Kreis, 2013). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleitende wie Praxislehrpersonen dem Modus der Schule als „Dienstleister“ einiges abgewinnen können. Er ermöglicht ihnen zum Beispiel, den geschätzten jährlichen Entscheidungsspielraum für oder gegen die Übernahme von Studierenden in die Ausbildung wahrzunehmen. Die Anfragen erfolgen personenbezogen. Sie erlauben, die persönliche Situation sowie die Verhältnisse in der Schulklasse und an der Schule zu berücksichtigen. Beim längerfristig angelegten kooperativen Verhältnis scheint dieser Freiraum gefährdet. Kooperationskonzepte wie die „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ (vgl. Fraefel, 2011, 2012) oder das „Praxisintegrierte Studium mit Partnerschulen“ (PHSG, 2016c) sind vor die Herausforderung gestellt, die Vergabe der Praktika an Lehrpersonen auf der Ebene des Teams zu regeln. Die Besprechung der Chancen und Herausforderungen des Verhältnisses von PH und Einzelschule im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung verweist auf die unterschiedlichen Implikationen der gewählten Modi. Terhart (2000) plädiert für ein kooperatives Verhältnis und dafür, die Kooperation als Teil des Qualitätsmanagements der Einzelschule und der Hochschule zu verstehen und Erfolgskriterien für die Kooperation zu entwickeln.

Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen: Die Ergebnisse zeigen, dass der Ausbildungsauftrag Merkmale und Bedingungen einer organisationalen Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen zur PH aufweist, so zum Beispiel die deklarierten Aufnahmebedingungen in die Ausbildung als Praxislehrperson, die übertragene Entscheidungskompetenz bei der Studierendenleistung oder die geregelte Leistungshonorierung. Daraus resultiert für die Praxislehrpersonen nicht nur ein doppelter Auftrag als Lehrperson und Praxislehrperson, sondern bei dessen Umsetzung auch eine doppelte Mitgliedschaft. Damit sind diskussionswürdige Chancen und Herausforderungen verbunden.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Lehrpersonen die Tätigkeit als Praxislehrperson insgesamt als Gewinn betrachten, die Mitarbeit in der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen schätzen und sich mit dem übertragenen Auftrag, den damit einhergehenden Zielen und An-

forderungen identifizieren. Sie äussern übers Ganze gesehen Zufriedenheit mit den Bedingungen der Mitarbeit in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Gleichzeitig zeigen sich in den Ergebnissen Faktoren, die als Schwächung der Mitgliedschaft verstanden werden können. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Aufnahmekriterien (vgl. Kap. 4.1.1) bei einem Mangel an Praxisplätzen flexibel interpretiert werden, wenn Praxislehrpersonen zwischen den eigenen beruflichen Überzeugungen und den Ausbildungsgrundsätzen der PH keine Korrespondenz herstellen können (vgl. Kap. 6.1.2.1) oder wenn klar ist, dass eine nicht für die Tätigkeit als Praxislehrperson ausgebildete Lehrperson die Praxislehrperson bei Krankheit ersetzen kann. Damit bleibt die Wahrnehmung des Auftrags diffus, der Handlungsvollzug und die gesetzten Zielen und Erwartungen stimmen möglicherweise nicht überein (vgl. Kühl, 2011) und die Bedeutung der spezifischen Qualifizierung wird gemindert. Bezogen auf die Tätigkeit der Praxislehrpersonen können diese Faktoren die Unterscheidung zwischen ihrer Rolle als Lehrpersonen und den Rollenanforderungen an sie als Praxislehrperson erschweren.

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Beurteilungsarbeit ein wesentliches Merkmal der Mitgliedschaft bildet: Mit der Beurteilung werden die Praxislehrpersonen Referenzpersonen für die hochschulische Zertifizierung (vgl. Kap. 4.1 und 6.1.1). Sie entscheiden für die PH. Die Beurteilungsarbeit zeigt sich in den Ergebnissen als besonders herausforderndes Arbeitsfeld, für das die Praxislehrpersonen eine gute Ausbildung, Anhaltspunkte und Vergleichsmöglichkeiten fordern, so dass die übertragene Entscheidungskompetenz und ihre Befähigung zur Ausführung der Arbeit zueinander in Korrespondenz stehen (vgl. Kap. 6.1.2.1).

7.1.2 Praktika an der Schule als lernender Organisation

Wird die Schule anhand ihrer Merkmale als besondere soziale Organisation beschrieben (vgl. Rolff, 1992) steht der Bildungsauftrag, der pädagogische Bezug sowie die daran gebundene Reflexivität der Ziele im Zentrum (vgl. Kap. 2.3.3.2). Schulische Qualitätsmanagementsysteme – die Konzeptionierung der Elemente und Prozesse der lernenden Organisation – nehmen darauf Bezug, weshalb beim Abgleich zwischen den verschiedenen Perspektiven auf das Schul- und Unterrichtsgeschehen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler die Zielreflexion und die situativen Bedingungen, in denen an den Zielen gearbeitet wird, massgebend sind (Steiner & Landwehr, 2007). In der (Ziel-)Reflexion als Moment von Entwicklung, zum Beispiel auf der Basis von mehrperspektivischem Feedback, kann gleichzeitig ein grundlegendes Paradigma des Lernens im Praktikum (Schön, 1983, 1987) und des organisationalen Lernens ausgemacht

werden (Argyris & Schön, 2008). Die beiden Fragen zu den wechselseitigen Bezügen zwischen der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule und den Elementen der Schule als lernender Organisation referenzieren darauf.

Teilfrage 2: Inwiefern ist die berufspraktische Ausbildung in die organisationalen Lernprozesse der Schule eingebunden?

Teilfrage 3: Inwiefern eröffnen sich an der Schule als lernender Organisation berufspraktische Lernfelder für die Studierenden?

Die analysierende Besprechung der Ergebnisse erfolgt anhand der Schwerpunkte Personalentwicklung und der Bezüge zwischen der Arbeit der Studierenden in den Praktika und den organisationalen Entwicklungselementen. Für weitere, zusammenfassende Aussagen zu den beiden Teilfragen wird auf die Kapitel 6.2.4 und 6.4 verwiesen.

Personalentwicklung: Die zentrale Bedeutung der Personalentwicklung (PE) und die Relevanz deren Bezüge zur Organisationsentwicklung der Schule (OE) und zur Unterrichtsentwicklung (UE) bringt Rolff (2016a, S. 21) mit der folgenden Kurzformel auf den Punkt: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die Tätigkeit von Lehrpersonen als Praxislehrpersonen zu den Prozessen der Schule als lernende Organisation passen. Welche individuelle und institutionelle Bedeutung kommt ihr zu?

Die Tätigkeit als Praxislehrperson wird von den Schulleitenden wie den Praxislehrpersonen als Job-Enrichment verstanden (vgl. Kap. 6.3.1.2 und Kap. 7.1.3). Sie erweitert das Arbeitsfeld als Lehrperson um weitere anspruchsvolle Aufgaben, die eine Qualifizierung erfordern. Aufgrund dessen und unter Berücksichtigung der von den Praxislehrpersonen genannten Motive, könnte die Übernahme der Aufgabe als Praxislehrperson auf der individuellen Ebene als Laufbahnschritt bezeichnet werden (vgl. Kap. 6.3.1.3). Die an sich bedeutende Laufbahnperspektive für Lehrpersonen (vgl. Herzog, Leutwyler, Abächerli & Arslan, 2010) erweist sich allerdings als nicht ausgebaut oder institutionell anschlussfähig. Damit eröffnet sich aus theoretischer Perspektive für die Praxislehrpersonen ein Spannungsfeld zwischen hohen Anforderungen an ihre Qualifikation (vgl. Keller-Schneider, Sauer & Seel, 2018) und der fehlenden Anerkennung der Tätigkeit als Praxislehrperson (zum Beispiel durch einen Funktionswechsel an der Schule).

Diese Herausforderung mag mit dem für die Lehrpersonen der Volksschule generell wenig differenzierten und strukturierten Professionsfeld zu begründen sein (vgl. swissuniversities, 2018).

Die Tätigkeit als Praxislehrperson wird von den Schulleitenden wie den Praxislehrpersonen selbst als Zusatz zum Berufsauftrag als Lehrperson verstanden, der zu einem Überpensum führen kann und bei der Verteilung der Arbeiten im Team an der Einzelschule nicht geltend gemacht werden kann (vgl. Kap. 6.1.2.1). Aufgrund von Aussagen einzelner Praxislehrpersonen liegt die Vermutung nahe, dass die fehlende Möglichkeit der Integration der Tätigkeit als Praxislehrperson in das Pensum als Lehrperson nicht nur als fehlende Anerkennung der Qualifizierung im Horizont der berufsbiographischen Professionalisierung verstanden wird, sondern dass die Tätigkeit als Praxislehrperson deshalb auch als Supplement wahrgenommen und damit insgesamt abgewertet wird. In Anbetracht der qualitätsrelevanten Bedeutung der Praxislehrpersonen für die berufspraktische Ausbildung der Studierende (vgl. Kap. 4.3.1) ergibt sich daraus systemimmanentes Problem.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die doppelte organisationale Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen und die Prozessabläufe über die Organisationsgrenzen hinweg zu herausfordernden Situation in der Personalführungsaufgabe der Schulleitung werden können (Kap. 6.1.1.2). Es wird deutlich, dass sie meist peripher in die Anfrage der PH involviert sind, kein Mandat zur Personalführung der Lehrpersonen als Praxislehrpersonen haben, sich für die Qualität des Praxisplatzes aufgrund ihrer Aufgaben als Schulleiter aber dennoch dafür verantwortlich fühlen. So leisten sie bei Konflikten Support und suchen eine Stellvertretung, wenn eine Lehrperson an ihrer Schule als Praxislehrperson ausfällt. Darin widerspiegeln sich die einleitend ausgeführten Aussagen zur Bedeutung der Verhältnisbestimmung zwischen der PH und der Einzelschule: Je nach Verhältnisbestimmung wird die berufspraktische Ausbildung zur Sache der Schuleinheit und erfährt damit eine organisationale Verankerung oder sie ist primär eine Vereinbarung zwischen den Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson und der PH. Rücksprachen zwischen den Schulleitenden und der PH erfolgen situativ, informell und gemäss Aussagen der Schulleitung meist in gutem Einvernehmen. Dieses kann als Zeichen zur Stärkung der Professionellen Allianz zwischen den Schulen und der PH gewertet werden (vgl. Swissuniversities, 2017c).

Bezüge zwischen der Arbeit der Studierenden in den Praktika und den organisationalen Entwicklungselementen: Die Studierenden erleben im Verlauf der berufspraktischen Ausbildung mit dem Wechsel der Praktikumsorte meist unterschiedliche Schulen, worin ein Potenzial zur Auseinandersetzung mit unterschiedlich organisierten Schulen und ihren Schulentwicklungsarbeiten enthalten ist. Aus den Ergebnissen geht jedoch hervor, dass die Studierenden kaum oder dann in unsystematischer Weise Einblick in die institutionelle Entwicklung der Schule erhalten (vgl. Kap. 6.2). Keine der Praxislehrpersonen berichtet von Aufträgen, bei denen die Studierenden Bezüge zu Elementen und Prozessen der Schulentwicklung herstellen oder selbst zum Beispiel Feedbackinstrumente angewendet haben. Inwiefern die Studierenden Einblicke in die Teamarbeit an der Schule erhalten, scheint von mehreren Faktoren abhängig zu sein. Die Begründungen führen zu unterschiedlich ausgestalteten Teamstrukturen und –kulturen (vgl. Kap. 6.2.1.1), den individuellen Überzeugungen der Praxislehrpersonen einer ‚guten‘ berufspraktischen Ausbildung (vgl. Kap. 6.2.4) aber auch einem unterschiedlich weit fortgeschriebenen Stand der organisationalen Entwicklungsarbeiten an der Schule. So geht zum Beispiel aus den kantonalen Berichten zum Aufbau der Qualitätsmanagementkonzepte hervor, dass die Prozesse und Elemente des schulinternen Qualitätsmanagements noch nicht an allen Schulen vollständig in der Praxis implementiert sind (vgl. Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2015; Kanton Thurgau, 2013).

Die beschriebenen Lernvoraussetzungen an den Schulen stehen dem, von den Befragten beschriebenen Potenzial einer Bezugnahme der berufspraktischen Ausbildung auf die Elemente und Prozesse der lernenden Schule gegenüber (vgl. Kap. 6.2.4). Zudem (im Sinne von „last but not least“) ist damit auch eine Inkongruenz auszumachen zum Bestreben, in der berufspraktischen Ausbildung auf ein aktuelles Berufsbild hin auszubilden und damit Zieldimensionen hochschulischen Lernens (vgl. Kap. 2.2.1) und Studienziele im Blick zu behalten (vgl. Kap. 2.2.5).

7.1.3 Praxislehrpersonen und Schulleitungen in Praktika

In der Explikation des Rollenbegriffs als „ein Bündel von Verhaltenserwartungen, geprägt von sozialen Normen, die an den Inhaber, die Inhaberin einer sozialen Position gerichtet sind,“ (Thomann, 2019, S. 439) zeigt sich die institutionelle und organisationskulturelle Dimension der Frage nach den Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und Schulleitungen.

Teilfrage 4: Wie können die Aufgaben und Rollen der Praxislehrpersonen und der Schulleitungen aufgrund ihrer je unterschiedlichen Funktionen an der Schule als lernender Organisation verstanden werden?

Die Aufgaben und Rollen der Praxislehrperson werden nachfolgend hinsichtlich der Komplexität ihrer Aufgaben und Rollen sowie in Bezug auf ihr Verständnis von Professionalität hin besprochen. Die Leitungsfunktion der Schulleitung umfasst die Verantwortung für die Qualitätssicherung und –entwicklung an der Einzelschule (vgl. Kap. 3.2.2/3.3.4). Es interessiert deshalb, inwiefern die berufspraktische Ausbildung an der Einzelschule ihre Führungsarbeit verändert.

Die Tätigkeit als Praxislehrperson umfasst verschiedene Lernquellen und wird von den Befragten insgesamt als Gewinn für das doppelte Aufgabenfeld der Praxislehrperson beschrieben. Es gibt kaum systematische Bezüge zwischen der Arbeit als Praxislehrperson und der Qualitätsentwicklung an der Schule. Aus dem Aufgabenprofil von Praxislehrpersonen (vgl. Kap. 6.4) geht hervor, dass Praxislehrpersonen alleine in ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson in sechs verschiedenen Aufgabenfeldern tätig sind. Sie sind dabei mit mindestens sieben verschiedenen Akteur-Gruppen in Kontakt und aus organisationstheoretischer Sicht Mitglied von zwei Organisationen. Dabei kann davon ausgegangen, dass die Aufgabenfelder je spezifische Kompetenzen erfordern (vgl. Luthiger et al., 2015). Die Arbeit als Praxislehrperson kann deshalb als quantitative sowie qualitative Erweiterung der Tätigkeit als Primarlehrperson bezeichnet werden. Die Orientierung der Arbeit an den Anforderungen und Normen von zwei Organisationen erfordert ein situativ passendes Rollenmanagement und eine reflektierte Loyalität. Mit Scott (vgl. Kap. 2.3.3) kann auf die Herausforderungen hingewiesen werden, sie sich aus der Orientierung an zwei unterschiedlichen Regelsysteme ergeben können. Im Gegensatz zu der bei Scott beschriebenen Orientierung von Professionellen an den Berufsstandards und den Anforderungen von bürokratischen Organisationen, werden an Praxislehrpersonen von der PH sowie der Volksschule im Grunde jedoch dieselbe Anforderung gestellt, nämlich reflektierende Praktiker zu sein (vgl. Kap. 3/4). Die Ergebnisse zur Gestaltung der Mitgliedschaft der Praxislehrpersonen (vgl. Kap. 6.1.2.1) zeigen bei den Praxislehrpersonen einen sehr unterschiedlichen Umgang mit der Bezugnahme auf die Anforderungen der PH.

Die Schulleitungen berichten, nicht über ein Mandat für Tätigkeiten in der Praxisausbildung zu verfügen, sich im Rahmen ihrer Schulleitungsarbeit dennoch dafür zu engagieren. Diese Feststellung spiegelt sich in der Breite des Spektrums an Aufgaben, die die Schulleitung im Rahmen

der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule ausführen (vgl. Kap. 6.3/6.4). Die wenig formalisierte Situation der Schulleitenden korrespondiert mit den kaum vorhandenen empirischen Erkenntnissen zu den Aufgaben der Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung (vgl. Kap. 4.3). Da die Schulleitenden kein geklärtes Mandat in der berufspraktischen Ausbildung an ihrer Schule haben, interpretieren sie ihre Rollen vor dem Hintergrund ihres Führungsverständnisses an der Schule.

7.2 Gegenstands-, Theorie- und Methodenreflexion

Die nachfolgende Gegenstandsreflexion (vgl. Kap. 7.2.1), Theoriereflexion (vgl. Kap. 7.2.2) und Methodenreflexion (vgl. Kap. 7.2.3) dient der Kontextualisierung der gewonnenen Erkenntnisse.

7.2.1 Gegenstandsreflexion

Eine besondere Herausforderung der vorliegenden Arbeit bildete der Umgang mit der Differenz zwischen der konzeptuellen Ebene der Schule als lernende Organisation sowie der Umsetzung der kantonalen Rahmenkonzepte an den Schulen. Der zwischen theoretischen Aussagesystemen und dem Handlungsvollzug in der Praxis vorhandene kategoriale Unterschied (vgl. Patry, 2014) ist bei der Arbeit mit Konzepten mitzudenken. Darauf deuten auch die Berichte zum Aufbau der Qualitätsmanagementkonzepte (Kanton Appenzell Ausserrhoden 2015; Kanton Thurgau 2013) hin. In der vorliegenden Arbeit konnte theoretisch (vgl. Kap. 3) wie empirisch (Kap. 6.2) das Potenzial aufgezeigt werden, welches in einer Korrespondenz zwischen den Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen an den Schulen und deren Nutzung in der berufspraktischen Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen liegt.

7.2.2 Theoriereflexion

Organisationstheoretischer Zugang: Die Akzentsetzungen bei den drei zentralen Perspektiven von Organisationstheorien auf Organisationen (Kuper & Thiel, 2010) ermöglichte eine organisationstheoretisch begründete Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisgegenstand und damit eine systematische Beleuchtung der organisationalen Verhältnisse bei der Gestaltung von Praktika an der Einzelschule. Dieser Ansatz hat sich bewährt, um die besondere Position der Praxislehrpersonen und der Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung aufzuzeigen. Gleichzeitig war mit dem organisationstheoretischen Zugang ein sehr umfassender Anspruch

verbunden, was zu konzeptuellen Überschneidungen führte und nicht zuletzt auch die inhaltliche Ausgestaltung der Interviews sowie die Verarbeitung der Daten an Grenzen brachte.

Institutionstheoretischer Zugang: Anhand der institutionstheoretischen Zugänge zur Schule konnten die mit der Ausbildung an der Einzelschule einhergehenden zentralen theoretischen Herausforderungen aufgenommen werden. So konnte gezeigt werden, dass das Verhältnis zwischen den Grundfunktionen der Schule und weiteren Funktionen in theoretischer Hinsicht ungeklärt ist. Hinsichtlich der Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation ist dies bedeutend, weil die Funktion der Selbstorganisation (Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung – Elemente der Schule als lernende Organisation) sowie die Ausbildung des professionellen Nachwuchses (berufspraktische Ausbildung) nicht erfasst sind. In den Ergebnissen zeigte sich damit einhergehende Schwierigkeiten mehrfach, am prominentesten im Doppelmandat der Praxislehrperson.

Der strukturfunktionalistische Zugang lenkte Fokus auf die Aufgaben einer Institution, die situations-, zeit- und kulturspezifisch umgesetzt werden sollen. Die Bedeutung von Normen und Regeln sowie die Mechanismen ihrer Institutionalisierung, u.a. bei der Weitergabe der Werte, und die Möglichkeit, sie in Bezug zu setzen zur Bedeutung der Werte und Normen bei der Auseinandersetzung mit den organisationalen Prozessen im Rahmen des Doppelschleifen-Lernens bergen ein Potenzial für die weitere Auseinandersetzung mit den Rollen als spezifische Position im sozialen Gefüge von Organisationen und damit zur Frage, inwiefern damit zur gegenseitigen Erwartungssicherheit zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Schulen (institutionelle Ebene) sowie zur Rollenklarheit und zur Handlungssicherheit der Praxislehrpersonen und Schulleitenden (institutionelle Ebene) beigetragen werden kann.

7.2.3 Methodenreflexion

Expertenbegriff und Bildungspraktiker als «reflektierende Praktiker»: Die Verwendung des Expertenbegriffs erscheint auch im Rückblick als passend. Es zeigte sich, dass Experteninterviews geeignet sind, um Erfahrungswissen zu erlangen, wie es sich aus Handlungsroutinen herauskristallisieren und aus dem Funktionszusammenhang der Befragten heraus erklären lässt (vgl. Liebold & Trinczek, 2009; Mey & Mruck, 2010). Wie im Theoriezusammenhang der lernenden Organisation (Argyris & Schön, 2008, S. 60 ff.) werden den organisationalen Akteuren und ihren Erfahrungen auch bei den Experteninterviews eine grosse Nähe zur Situation, deren Gesetzmässigkeiten und Routinen zugesprochen. Diese Prozesse sind erforderlich, damit sich ein

soziales System weiterentwickeln, unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern kann. In den Experteninterviews wurden also Personen befragt, die für die Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Fragen aufgrund ihrer Funktion in der Organisation zuständig sind und über einen Zugang zu Erfahrungen und Informationen verfügen.

Datenerhebung: Der Zugang über den methodologischen Expertenbegriff erfordert nach Meuser & Nagel (2010, S. 464) ein Leitfadeninterview, das heisst eine thematische Vorstrukturierung, um das Thema zu dimensionieren, ohne die man einem Experten nicht gerecht würde. Es zeigte sich, dass damit Informationen und Sichtweisen auf der Ebene des expliziten Wissens, die das Handeln der Experten bestimmen oder mit dem sie ihr Handeln legitimieren, erhoben werden konnten.

Datenauswertung und Dateninterpretation: Das zur Datenauswertung relevante Kategoriensystem wurde theoriegeleitet entwickelt. Die Dateninterpretation hätte allerdings noch stärker im Modus des Experteninterviews erfolgen können, zum Beispiel indem die Daten systematischer in den Funktionskontext, in den institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen der Expertinnen und Experten verortet worden wären (Meuser & Nagel, 464). Dies hätte eine stärkere Profilierung und detailliertere Beschreibung der Stichprobe erfordert.

Sampling: Das für qualitative Forschungen angestrebte Prinzip des minimalen und maximalen kontrastierenden Vergleichs wurde anhand der verschiedenen Grössen der Schulen angestrebt. Um stringenter am Thema zu bleiben, hätte sich angeboten, das Sampling aufgrund von Evaluationsdaten zusammenzustellen, zum Beispiel anhand von Evaluationsberichten von Schulen, denen Mängel in der Konzipierung und Implementierung des Qualitätsmanagementsystems attestiert werden, und Schulen mit sehr passend und gut etablierten Lernsystemen. Damit hätte das Sampling noch direkter an das systemimmanente Praxiswissen anschliessen können.

Delphi: Delphi kann als Ansatz für Problemlösungen – hauptsächlich Prognosen – gesehen werden (vgl. Häder, 2009, S. 21). Die Grundidee von Delphi besteht nach Häder darin, in mehreren Wellen Expertenmeinungen zur Problemlösung zu nutzen und sich dabei eines anonymen Feedbacks zu bedienen (vgl. ebd., S. 22). Im Rückblick auf die erfolgte Arbeit muss die Rahmung des Untersuchungsdesigns durch die Delphi-Methoden kritisch betrachtet werden: Die methodische Arbeit wurde nicht so gestaltet, dass das Potenzial eines Delphi-Verfahrens

hätte ausgeschöpft werden konnte. Die Operationalisierung des Sachverhalts war für das Delphi-Verfahren letztlich zu unklar. Zudem hätten die Fragestellung und vor allem das Interview stringenter auf dieses Verfahren ausgerichtet werden müssen. Eine Alternative wäre gewesen, mit weiteren Befragungsrunden und allenfalls dem Einsatz anderer Methoden, zum Beispiel mit dem Einsatz eines Fragebogens zu Beginn, zu arbeiten.

Methodologische Rahmen nach der «logic of inquiry» von Dewey: Die Entscheidung, dem Forschungsprozess die methodologische Grundlegung des Pragmatismus nach Dewey zugrunde zu legen, fusst in der Nähe des Erfahrungsbegriffs bei Argyris & Schön (2008) sowie dem Erfahrungsbegriff bei Dewey. Die konkrete Situation, die Erfahrung ist in beiden Ansätzen die Grundlegung für Erkenntnis.

7.3 Schlussfolgerungen für die Hochschulpraxis

Die Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Arbeit sind in erster Linie an die Lehrerinnen- und Lehrbildung adressiert, womit berücksichtigt wird, dass die berufspraktische Ausbildung Teil des Ausbildungsauftrags der Pädagogischen Hochschulen ist.

Die Praxisausbildung als Teil der strukturellen Zusammenarbeit zwischen dem Schulfeld und der PH: Die Ergebnisse machen deutlich wie die Praxislehrpersonen und Schulleitungen aus ihrer Expertensicht heraus aufzeigen, was sie an ihrer Arbeit in der Praxisausbildung schätzen, welche Bedeutung sie ihr für das Lernen der Studierenden und ihre Arbeit als Lehrperson beziehungsweise Schulleitung zuweisen, welche Herausforderungen damit verbunden sind und wie sie mit Fragen der Loyalität umgehen (vgl. Kap. 6). Es sind Einblicke in die Gestaltung der Schul- und Berufspraxis, wenn sie Teil der Hochschulpraxis wird. Auf der strukturellen Ebene kann ein Austausch dazu zur Stärkung der „Professionellen Allianz“ zwischen den Schulen der Zielstufen und der PH beitragen: Die Strategie 2017–2020 der Kammer PH enthält im Bereich Professionsentwicklung das Strategieziel 4 „Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld, insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung“ (Swissuniversities, 2017c, S. 4). Sie sei für beide Seiten von existenziellem Wert. Der gegenseitigen Wahrnehmung der Ideen, Anliegen, Ressourcen und Bedingungen im systematischen Austausch der Schulen und der PH zur Praxisausbildung kommt also eine strategische Bedeutung zu.

Einbezug der Aufgaben und Rollen der Praxislehrperson und Schulleitungen in die organisationalen Lernprozesse der PH: Als „Türöffner“ zur Schul- und Berufspraxis der Zielstufe führen die

Praxislehrpersonen und Schulleitungen die Studierenden in die Welt ihrer Schule ein, als „Broker“ zwischen der Hochschul- und Schulpraxis bildet ihre Arbeit ein wesentliches Verbindungselement zwischen den Institutionen und als Beurteilende von Studienleistungen sind die Praxislehrpersonen, aus organisationstheoretischer Warte betrachtet, Mitglieder der PH. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Arbeit der Praxislehrperson für die Lehrpersonen und die Schule attraktiv ist. Gleichzeitig bringt sie zusätzliche Belastungen und ein anspruchsvolles Rollenmanagement mit sich. Die Praxislehrpersonen, und in Bezug dazu auch die Schulleitungen, haben die teils ergänzenden und teils widersprüchlichen Erwartungen der PH, der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler, der Teammitglieder im Schulhaus und die eigenen Erwartungen an ihre Positionen situations- und zielorientiert passend zu gestalten. Der systematische Einbezug ihrer Arbeit in die organisationalen Lernprozesse der PH kann eine Auseinandersetzung über die organisationalen Grenzen hinweg mit den verschiedenen Erwartungen auf der Ebene des Handlungsvollzugs wie auch auf der Ebene der zugrundeliegenden Werte und Normen ermöglichen. Die damit einhergehende Ziel- und Aufgabenreflexion sowie die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdsicht kann die Identität und Handlungssicherheit der Praxislehrpersonen und den Handlungsspielraum der Schulleitung in der Praxisausbildung klären und stärken und die Entwicklungsarbeiten an der PH befördern.

Personalführung der Lehrpersonen als Praxislehrpersonen und Personalentwicklung: Die Ergebnisse zeigen, dass die Frage, ob und wann Lehrpersonen die Ausbildung zur Praxislehrperson absolvieren und Praktika übernehmen, an einigen Schulen zur Personalführung durch die Schulleitung gehört. Die Personalentwicklung der Lehrpersonen im spezifischen Aufgabenbereich der Praxislehrpersonen ist allerdings weitgehend offen. Einerseits sind hier Fragen der Zuständigkeit angesprochen und andererseits geht es um Fragen des Weiterbildungsangebots und der Perspektiven.

Berufspraktische Ausbildung als Teil der Hochschuldidaktik: In der Praxisausbildung umfasst nebst den aufgezeigten Anforderungen an die Aufgaben- und Rollengestaltung Fragen der Formate und Gestaltungsformen des Lehrens- und Lernens und des Coachings und Mentorings. Davon ausgehend, dass die Lehr- und Lernprozesse und die Selbstreflexion und Weiterentwicklung der Hochschule als lernende Organisation in den Zuständigkeitsbereich der Hochschuldidaktik gehören (vgl. Kap. 2.2) sind die Reflexionen der berufspraktischen Ausbildung als Teil der Hochschuldidaktik zu verstärken.

Die Aufgabenstellungen in den Praktika: Aufgrund der Ergebnisse lässt sich sagen, dass die Studierenden kaum explizite Aufgabenstellungen bearbeiten, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler und das organisationale Lernen im Kontext der Unterrichts- und Schulentwicklung der Schule fokussieren. Werden solche gestaltet, können sie einerseits auf die spezifischen Merkmale der Schule als Organisation (Rolff, 2016a) und damit auf eine Auseinandersetzung mit dem Ein- und Doppelschleifen-Lernen ausgerichtet werden (vgl. Kap. 3.2). Der Einbezug der kulturellen Perspektive des organisationalen Lernens kann die Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt stärken (vgl. Liebsch, 2011).

Anerkennung der Professionalität der Praxislehrperson: Ein zentrales Reflexionsmoment der weiteren Entwicklungen dürfte die Frage der Anerkennung der Professionalität der Praxislehrpersonen bilden. Die vorliegende Arbeit machte ihre anspruchsvollen Aufgaben und Rollen deutlich. Es ist davon auszugehen, dass mit der Stärkung der Professionalität der Praxislehrpersonen eine Stärkung der berufspraktischen Ausbildung als Merkmal der Professionalität von Lehrpersonen einhergeht (vgl. zur Bedeutung der Praxisausbildung für die Professionalität von Lehrpersonen Böllert & Gogolin, 2002).

Für die Ausbildung eines individuell bedeutsamen Verständnisses der Professionalität als Praxislehrperson ist die Entwicklung eines Referenzrahmens mit expliziten Kompetenzbeschreibungen erforderlich (vgl. Dengerink et al., 2015). Die Explikation der Kompetenzen von Praxislehrpersonen verweist auf die für die Aufgabe erforderliche Wissensbasis und stellt gleichzeitig ein relevantes Instrument zur Gestaltung von Studiengängen zur Ausbildung von Praxislehrpersonen dar. Das Domänen-Modell Pädagogischer Professionalität nach Schratz, Paseka und Schrittemesser (2011) bietet sich als Leitvorstellung an, weil es einen professionellen Habitus von Lehrenden beschreibt, unabhängig von Schultyp, Fach, Professionalisierungsstufe (d.h. Studium, Berufseinstieg etc.) ist, weil es explizit Bezug nimmt auf die Kunst und Praxis der lernenden Organisation (Senge, 1990) und weil es auf den Lernprozess der Lernenden ausgerichtet ist. Es ermöglicht damit, auf die zentrale Referenz der Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen zu verweisen: Das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden steht in der gegenseitigen Bezogenheit im Mittelpunkt.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Aderhold, J. & Jutzi, K. (2003). Theorie sozialer Systeme. In E. Weik & R. Lang (Hrsg.), *Moderne Organisationstheorien 2. Strukturorientierte Ansätze* (121-151). Wiesbaden: Gabler.
- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (17-29). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen: Berufliche Bildung und Qualität der Lehre. In S. Hoellinger, E. Hackl & C. Bruenner (Hrsg.), *Fachhochschulstudien - unbürokratisch, brauchbar und kurz* (S. 63-85). Wien: Passagen.
- Ambühl, H. (2010). Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I, Studien + Berichte / 30A* (S. 14-21). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I, Studien + Berichte / 30A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte / 33A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2014). *Praktikum. Orientierungshilfen für Programm- und Modulverantwortliche*. Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (o.J.). *Hochschuldidaktik von A-Z: Forschendes Lernen*. [http://www.afh.uzh.ch/HochschuldidaktikAZ/A-Z_Forschendes_Lernen.pdf]. Verifiziert am [19. Januar 2010].
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2008). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis, 3. Aufl.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experience in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 37-46). Wiesbaden: Springer VS.

- Battaglia, S. (o.J.). *Aktuelle Entwicklungen in der Hochschul-Didaktik im Kontext des Bologna-Prozesses und der Aufbau von vernetzten Qualifizierungs- und Weiterbildungsstrukturen*. [\[http://hochges.de/images/PDF/tagungen/2009/2_Referentin_S.Battaglia.pdf\]](http://hochges.de/images/PDF/tagungen/2009/2_Referentin_S.Battaglia.pdf). Verifiziert am [08. Mai 2016].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (29-53). Münster: Waxmann.
- Bennack, J. (1989). Möglichkeiten und Grenzen der Schulpraktika im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. Gerhard Steindorf zum 60. Geburtstag. *Bildung und Erziehung*, 42 (3), 331-346.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969/2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit : eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bergmann, B. (2010). Sozialisationsprozesse bei der Arbeit. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jahrgang (57. Beiheft), S. 225-247.
- Bhabha, H. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Blutner, D. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. Grenzen strategischen Schulmanagements. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (142-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böckelmann, C. (2010). Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz im Kontext allgemeiner Fragen der Hochschulentwicklung. In U. Klingovsky, P. Kossack & D. Wrana (Hrsg.), *Die Sorge um das Lernen* (S. 220-236). Bern: hep.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Böllert, K. & Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 367–383.
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. (S. 105-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2010a). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (199-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2010c). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (189-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (301–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Paralleltitel: Professional learning communities of teachers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *Journal of social science education*, 1, S. 65–73
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böttcher, W. (2005). Pädagogik in Organisationen - Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Böttcher, W. & Terhart, E. (2004). Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Zur Einleitung in den Band. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 7-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, B. (2011). Zur Vorgeschichte und Zielsetzung der Tagung: Good Practice, Good Governance und Good Reputation. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte | 33A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bucher, B., Leder, C., Bircher, W., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R. (2011). Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte | 33A* (S. 56-78). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bühl, W. (2011). Institution. In W. Fuchs-Heinritz, D. Klimke, R. Lautmann et al. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 308-309). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bulla, H. G. (1982). *Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bundesamt für Statistik. (2016). *Personal der pädagogischen Hochschulen*.
[\[https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufe-hochschulen/paedagogische%20.html\]](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufe-hochschulen/paedagogische%20.html). Verifiziert am [10. Mai 2017].
- Buschor, E. (1997). Schulen in erweiterter Verantwortung - die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 45 (4), 335-350.
- Buschor, E. (2007). Möglichkeiten und Grenzen der marktorientierten Führung von Bildungseinrichtungen. In M. Bruhn, M. Kirchgeorg & J. Meier (Hrsg.), *Marktorientierte Führung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel*. (S. 283-297). Wiesbaden: Gabler.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt.
- Christoforatu, E. (2011). "Third Space". *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 51-54.
- COHEP. (2013). *Empfehlungen Qualitätsstandards zur institutionellen Akkreditierung von Pädagogischen Hochschulen. Überarbeitete Version mit Fokus auf Minimalkriterien und Priorisierung, genehmigt von der Mitgliederversammlung COHEP am 13./14. März 2013*.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Hrsg.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (146-161). Cambridge: University Press.
- Coleman, J. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91, 1309-1335.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I, Studien + Berichte | 30A* (S. 22-58). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz - Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 47-62). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- CRUS, KFH & COHEP. (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Bern: Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen (la-rkh.ch) z.Hd. des Staatssekretariats für Bildung und Forschung.

- Dalin, P. (Hrsg.). (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schoeningh.
- Dalin, P. (1991). Das Institutionelle Schulentwicklungs-Programm (ISP). *Schul-Management*, 22 (2), 12-18.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Degen, R. (2013). *Qualitätskonzept Volksschule 2013: Vorwort*. Herisau: Departement Bildung des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Dehnbostel, P. (1996). Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen". In P. Dehnbostel, H. Holz & H. Novak (Hrsg.), *Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. (S. 9-23). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2015). Berufsbild „Lehrerbildnerin/Lehrerbildner“: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- Denzler, S. & Wolter, S. (2006). *Unterrichten mangels anderer Berufsmöglichkeiten? Die Wahl des Lehrberufs ist nicht immer ein gezielter Entscheid.*
[\[http://www.nzz.ch/2006/03/21/se/articleDNWUX.html\]](http://www.nzz.ch/2006/03/21/se/articleDNWUX.html). Verifiziert am [13. Juli 2010].
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2015). *Lehren und Lernen an Hochschulen. Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum. Info-Flyer der dghd.*
[\[http://www.dghd.de/downloads.html\]](http://www.dghd.de/downloads.html). Verifiziert am [06.05.2016].
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293-310.
- Dewey, J. (1909/2002). *Wie wir Denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir Denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Di Maggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Dittmar, N. (2004). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. (S. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In K. Mruck & G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Steiner.
- Dubs, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 92 (3), S. 98–191.
- Dubs, R. (2003). Schulentwicklung: Ein neues Schlagwort oder eine Chance? . In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung - Gestaltungsäume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 11-27). Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Dubs, R., Euler, D. & Rüegg-Stürm, J. (Hrsg.). (2002). *Einführung in die Managementslehre*. Bern: Haupt.
- Dumay, X. (2012). Die schulinterne Koordination der Arbeit der Lehrpersonen (Übersetzung: Monica Gather Thurler). *Journal für Schulentwicklung*, 16. Jahrgang (1), 15-23.

- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. EDK-Dossier 24. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (1999c). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern, EDK.
- EDK. (1999e). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung*. St.Gallen: Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Luzern: Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen.
- EDK. (2015). *Beschluss des EDK-Vorstandes zur Reglementierung eines Profils für die Anerkennung von Zusatzausbildungen "Praxislehrkraft"*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Egloff, B. (2002). *Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Esser, H. (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen, Bd 5: Institutionen*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Falk, S. (2006). *Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis*. München: Rainer Hampp.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen - schlechte Schulen. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. München: Juventa-Verlag.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen - Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *"Schule wohin? Schulentwicklung und Humanentwicklung": Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (15-27). Zürich: FS&S - Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flitner, W. (1974). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Forneck, H. (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte / 33A* (S. 38-55). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Forneck, H. (2015). Tertiarisierung berufspraktischer Professionalisierung. In FHNW/IGSP (Hrsg.), *Dokumentation zum Kongress 'Lernen in der Praxis - Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Kontext schulpraktischer Studien', 4.-6. Mai 2015 in Brugg-Windisch* (S. 6-7). Brugg-Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz und Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung.

- Forneck, H., Düggeli, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P. (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26-33.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 127-152.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie "Partnerschulen für Professionsentwicklung". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 185-199.
- Fullan, M. (1986). The Management of Change. In E. Hoyle & A. MacMahon (Hrsg.), *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986* (S. 73–86). London: Kogan Page.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (258-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gairing, F. (2008). *Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Geissler, H. (1994). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Geissler, H. (1996). Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S. 81–96). Wiesbaden: Gabler.
- Gerstenmaier, J. (2008). Der heimliche Lehrplan in Organisationen. In P. Genkova & A. Abele (Hrsg.), *Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. "Heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen* (S. 142-155). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Giddens, A. (1991). Structuration theory: Past, present and future. *Giddens' Theory of Structuration - A Critical Appreciation*. C. G. A. Bryant & D. Jary. London, Routledge: S. 201-221.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006a). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 545-561.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Präbstel, C. (2006b). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Paralleltitel: Prompting teachers to co-operate - a Sisyphean task? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2000). *Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm: Subjektive Theorien*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 10. [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2351>]. Verifiziert am [02. Februar 2017].
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (Hrsg.). (2000). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen*. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.
- Häder, M. (2009). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, H.-R. (2011). Nachhaltigkeit in der Qualitätsentwicklung. In H.-G. Rolff, E. Rhinow, T. Röhrich & J. Teichert (Hrsg.), *Qualität in allen Schulen - Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement* (S. 211–220). Köln: Carl Link.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109-129.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Vol. 7/2 (S. 955–1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heinrich, M. & van Ackeren, I. (2013). Editorial zum Schwerpunktthema: Entwicklungen der Schulentwicklung. *DDS*, 105 (3), 237-240.
- Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5-16.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze - Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS: Mathematikgesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 246-252). Weinheim Beltz.
- Hennemann, C. (1997). *Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186.
- Herzog, S. & Leutwyler, B. (2010). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes* (S. 7-29). Bern: Haupt.
- Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E. (2010). Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen: Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes* (S. 31-60). Bern: Haupt.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49-77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hippler, H. (2015). Annäherung und Wandel. Zu den Leistungsprofilen von Hochschultypen. *Forschung & Lehre*, 22 (1), 12-13.
- Holly, P. & Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur - veränderte Lehrarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2* (137-151). Weinheim/München: Juventa.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10* (S. 114-150). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, S. G. (2011). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (75-88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Huber, S. G. & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 579–587). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2009). Qualitätsmanagement in der Schule. In Stephan G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 355–387). Köln: Link-Luchterhand.
- Jäger, D. J. (2014). Zwischen Empowerment und Kontrolle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), S. 303–324.
- Jakobsson, A. (2008). Gedankenschmieden - Ein Dialog zwischen Klassenzimmer und Schulforschung. Der Mythos von der unveränderlichen Schule. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (3), 14-21.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jung, R., Heinzen, M. & Quarg, S. (2016). *Allgemeine Managementlehre. Lehrbuch für die angewandte Unternehmens- und Personalführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kammerl, R. (2008). Vom "heimlichen Lehrplan" zur "Selbstsozialisation" und wieder zurück? Anmerkungen zum (bildungs-)politischen Gehalt zweiter Begriffe der (erziehungswissenschaftlichen) Sozialisationsforschung. In P. Genkova & A. Abele (Hrsg.), *Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. "Heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen* (S. 233-250). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2001). *Verordnung zum Gesetz über Schule und Bildung (Schulverordnung) vom 26. März 2001 (Stand 1. August 2009)*. Herisau: Kanton Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2013a). *Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale Volksschule. Teil 1: Lehren und Lernen*. Herisau: Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2013h). *Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale Volksschule. Teil 2: Lebensraum Schule, Schulmanagement, Zusammenarbeit*. Herisau: Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton St. Gallen. (2005). *Personalverordnung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen*. [<http://www.lexfind.ch/dtah/94751/2/216.11.html>]. Verifiziert am [10. Mai 2017].
- Kanton Thurgau. (2010). *Personalreglement der Pädagogischen Hochschule Thurgau*. Frauenfeld, Kanton Thurgau.
- Kanton Thurgau. (2015). *Verordnung des Regierungsrates über die Rechtsstellung der Lehrpersonen an den Volksschulen*. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur. Generalsekretariat, Rechtsdienst.
- Kanton Thurgau. (2016a). *Externe Schulevaluation*. [<https://av.tg.ch/schulische-qualitaetssicherung/schulevaluation.html/369>]. Verifiziert am [31.03.2017].
- Kanton Thurgau. (2016c). *Gesetz über die Volksschule vom 29. August 2007 (Stand 1. August 2016)*. [<http://www.rechtsbuch.tg.ch/frontend/versions/1285>]. Verifiziert am [31.03.2017].
- Kanton Thurgau. (2016e). *Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11.12.2007 (Stand 01.08.2016)*. [<http://www.rechtsbuch.tg.ch/frontend/versions/1267>]. Verifiziert am [31.03.2017].
- Kanton Zürich. (2017). *QUIMS-Schulen*. [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/quims-schulen.html]. Verifiziert am [15. April 2017].
- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2000). *Gesetz über Schule und Bildung*. Herisau: Kanton Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden (2007). *Qualitätskonzept für die Volksschule Erfahrungsbericht der Erprobungsphase 2003 – 2006*. Herisau: Amt für Volksschule und Sport, Fachstelle Schulqualität.

- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2012). *Weisungen zu Aufgaben und Anstellung der Schulleitungen der Volksschulen (Weisungen Schulleitung Volksschule)*. Herisau: Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden. (2013). *Qualitätskonzept Volksschule 2013*. Herisau: Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden (2013). *Qualitätskonzept Volksschule 2013*. Herisau: Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden.
- Kanton Appenzell Ausserrhoden (2015). *Bericht zur Qualität in den extern evaluierten Schulen der Volksschule Appenzell Ausserrhoden 2009 - 2012*. Herisau: Amt für Volksschule und Sport, Fachstelle Schulqualität.
- Kanton Thurgau (2006). *Merkmale für Schulqualität. Leitfaden zur Qualitätsarbeit in Schulen*. Frauenfeld: Amt für Volksschule des Kantons Thurgau.
- Kanton Thurgau (2007a). *Gesetz über die Volksschule*. Frauenfeld: Kanton Thurgau.
- Kanton Thurgau (2007c). *Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule*. Frauenfeld: Kanton Thurgau.
- Kanton Thurgau (2008). *Richtlinien über die Anerkennung als geleitete Schule*. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau.
- Kanton Thurgau (2013). *Bericht zur Entwicklung des Thurgauer Bildungswesens 2013*. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau.
- Kanton Thurgau (2014). *Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität. Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen*. Frauenfeld: Amt für Volksschule des Kantons Thurgau.
- Kanton Thurgau (2015). *Kompetenzverteilung innerhalb Schulgemeinde*. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur. Generalsekretariat, Rechtsdienst.
- Kanton Zug (2008). *Rahmenkonzept Gute Schulen. Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen*. Zug: Kanton Zug - Direktion für Bildung und Kultur. Amt für gemeindliche Schulen.
- Kanton Zug (2009). *Orientierungshilfe Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell*. Zug: Kanton Zug - Direktion für Bildung und Kultur. Amt für gemeindliche Schulen.
- Kaufmann, M. (2015). Forschendes Lernen als Bindeglied zwischen Forschungs- und Berufsorientierung in geisteswissenschaftlichen Studiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. (S. 151-170). Bielefeld: Bertelsmann.
- Keller-Schneider, M., Sauer, D. & Seel, A. (2018). LehrerInnenbildung und Praktikumslehrpersonen. Deutschland - Österreich - Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 7–16.
- Kempfert, G. & Rolff, H. G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim: Beltz.
- Kerle, U. (2007). *Perspektiven der Volksschule im Kanton Graubünden. Eine empirische Studie im Kontext aktueller demographischer und bildungspolitischer Veränderungen*. Zürich: Südostschweiz-Buchverl.
- Kieser, A. (2014). Der Situative Ansatz. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (164-194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2010). *Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Klafki, W. (1977). Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern - Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie. In H. Blankertz (Hrsg.), *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern* (S. 11–37). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R., Nold, G. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Dipf).
- Klimecki, R. & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen. Eine Bestandesaufnahme der Forschung*. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-3967>]. Verifiziert am [16. März 2017].
- Klinger, U. (2013). *Kooperative Unterrichtsentwicklung. Mit Fachgruppen auf den Weg zum Schulcurriculum*. 1. Aufl. Seelze: Klett - Kallmeyer.

- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 20-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 459–471.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainz-Dürr, M. (2000). Wie Schulen lernen. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 125–140). Opladen: Leske u. Budrich.
- Kremers, T. (2016). Kooperative Unterrichts- und Schulentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften. Kooperatives Lernen als Impuls für die Entwicklung lernender Organisationen. *Schulmagazin 5 bis 10*, 84 (6), 11-14.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2011). Mitgliedschaft - das magische Mittel zur Herstellung von Konformität in Organisationen. In B. Bucher, T. Hagmann, R. Kuhn & G. Thomann (Hrsg.), *Loyalität. Band 2 der Reihe: Resonanz – Gestalten von Organisationen in flüchtigen Zeiten* (S. 48–68). Bern: hep.
- Künzli, R., Messner, H. & Tresp, P. (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), S. 62-80.
- Kuper, H. (2010). Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (3), 345-362.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 483-498). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: hep.
- Landwehr, N. (2007). *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Heft 2 zur Reihe: Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: hep.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2008). *Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung. Grundlagen zur wirksamen Lenkung der Qualitätsprozesse in der Schule*. Bern: hep.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, P. 212-247.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Law, L. C. (1994). *The role of plan and planning in computer programming expertise: Situated action view (Forschungsbericht Nr. 42)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- LCH. (2010). *Personalvielfalt an Volksschulen. Chancen nutzen, Probleme lösen und Nachteile meiden. LCH-Positionspapier*.
https://www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/dokument/positionspapier_zur_person_alvielfalt_an_volksschulen/. Verifiziert am [18. 04. 2017].
- LCH. (2013). *Praxisausbildung für Lehrpersonen im Grundstudium. Paper "Diskussionsgrundlage"*. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

- Leder, C. (2011a). Fazit. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte | 33A* (S. 85-89). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Leder, C. (2011c). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II, Studien + Berichte | 33A* (S. 13-37). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Lederer, B. (2005). *Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Bagnoud, D. P. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Leonhard, T. & Kosinár, J. (2015). *Partnerschulen für Professionsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Referat in der SGL-Arbeitsgruppe "Berufspraktische Studien" am 03. Februar 2015 in Bern*.
- Leuchter, M., Krammer, K., Bürkner, S. & Amberg, L. (2010). *Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ).
- Lewin, K. & Grabbe, P. (1945). Conduct, Knowledge, and Acceptance of New Values. *The Journal of Social Issues*, 1 (3), August.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebsch, B. (2011). *Phänomen Organisationales Lernen. Kompendium der Theorie individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Lohmann, C. (Hrsg.). (1978). *Die Schule als soziale Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1983). Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme in gesellschaftstheoretischer Sicht. In P. Herder-Dorneich & A. Schuller (Hrsg.), *Die Anspruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt?* (S. 28–49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1984/2015). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (16. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), S. 345–365.
- Lundberg, C. C. (1995). Learning in and by Organizations: Three Conceptual Issues. *International Journal of Organizational Analysis*, 3 (1, Special issue ("Organizational Learning")), S. 10–23.
- Luthiger, H., Bannwart, A., Hartmann, R., Lauper, D. & Lügstenmann, G. (2015). *Ausbildung von Praxislehrpersonen. Konzept PH Luzern, PH Schwyz, PH Zug*. Luzern/Schwyz/Zug: Rektorenkonferenz PHLU, PHSZ, PHZG.
- Maag Merki, K. (2005). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In K. M. Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *"Schule wohin? Schulentwicklung und Humanentwicklung": Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (4-14). Zürich FS&S - Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Mahler, S. (2016). *Turnaround und Organisationales Lernen im Bildungssystem. Zur Entwicklung von Schulen mit gravierenden Defiziten im Bereich der Prozessqualitäten*. [http://edoc.unibas.ch/diss/DissB_11949.pdf]. Verifiziert am [22.03.2017].
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993). Neue Lernkonzepte für die Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 41 (3), 126-130.

- March, J. P. & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M. (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Martens, W. & Ortmann, G. (2014). Organisationen in Luhmanns Systemtheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (407-440). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maurer, A. (2012). Institutionen. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, KLE Band 2: Gruppenpuzzle - Pflegewissenschaft* (S. 86-88). Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- MAXQDA. (2017). *Software für qualitative Datenanalyse, 1995–2017*. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.
- Mayntz, R. (1963). *Soziologie der Organisation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471).
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. M. K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik, Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, S. 340-363.
- Miebach, B. (2012). *Organisationstheorien. Problemstellung - Modelle - Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg, Lech: Moderne Industrie.
- Müller, F., Gerig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 46-50.
- Multrus, F. (2013). Forschung und Praxis im Studium. Einführung ins Thema. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis*. (S. 141-162). Bielefeld: transcript.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (4), 8-16.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nohl, H. (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. [www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm]. Verifiziert am [08. Dezember 2016].
- Oelkers, J. (2003a). Über den absehbaren und den notwendigen Wandel der Lehrerbildung. In C. Crotti & J. Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (S. 587-608). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Oelkers, J. (2003c). Vorwort. In C. Crotti & J. Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (VII-VIII). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Oelkers, J. (2012). *Outputorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Graubünden am 2. Februar in Chur*.

- [<http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2012.html>]. Verifiziert am [16.05.2015].
- Oelkers, J. & Horlacher, R. (2002). John Deweys Philosophie der Erziehung im Kontext. Einleitung von Jürgen Oelkers und Rebekka Horlacher. In R. Horlacher & J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944)* (296 S.). Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (579-595). Chur: Rüegger.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (Hrsg.). (2008). *Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung Band 27. Bonn, Berlin: BMBF.
- Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren* (S. 113-155). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. [<http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRSearchServlet?mode=results&id=yq3z37gy6t4rggqljzlj&numPerPage=10>]. Verifiziert am [27.07.2011].
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15 (2), S. 203–223
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (215-342). Chur: Rüegger.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2017). *Praxislehrperson*. [<http://www.phlu.ch/ausbildung/berufsstudien/stabsabteilung-praktika-und-praxis Schulen/praxislehrpersonen/>]. Verifiziert am [21. April 2017].
- Pädagogische Hochschule Schwyz. (2017). *Grundausbildung Praxislehrperson*. [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XcfXw1mVOxAJ:https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/wbza_dateien/phsz_broschuere_grundausbildung_praxislehrperson.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=ch]. Verifiziert am [21. April 2017].
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2017a). Anmeldeformulare für Praktika für Praktikumslehrpersonen.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2017c). *Anmeldung Weiterbildung für Praktikumslehrpersonen 2017/18*. [<http://www.phsg.ch/web/studium/kindergarten-und-primarschule/berufspraktische-studien/ausbildung-praktikumslehrpersonen.aspx>]. Verifiziert am [21. April 2017].
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2017e). *Ausbildung zur Praxislehrperson an der PHSG. Studiengang Kindergarten und Primarschule*. [<http://www.phsg.ch/web/studium/kindergarten-und-primarschule/berufspraktische-studien/ausbildung-praktikumslehrpersonen.aspx>]. Verifiziert am [30. April 2017].
- Pädagogische Hochschule Thurgau. (2017). *Berufspraktische Ausbildung. Praxislehrerin, Praxislehrer werden*. [<http://www.phtg.ch/de/weiterbildung/praxislehrpersonen/praxislehrpersonen-vsps/>]. Verifiziert am [06. Mai 2017].
- Pädagogische Hochschule Zug. (2016). *Grundlagen zur berufspraktischen Ausbildung*. [<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ausbildung/studium/berufspraxis>]. Verifiziert am [20. April 2017].
- Pädagogische Hochschule Zug. (2017). *Ausbildung zur Praxislehrperson*. [https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/weiterbildung/zusatzausbildungen/wb_pxl]. Verifiziert am [21. April 2017].

- Pädagogische Hochschule Zürich. (2014). *Anforderungen an Praxislehrpersonen der PH Zürich*.
[\[https://phzh.ch/de/Ausbildung/Berufspraktische-Ausbildung/Praxislehrpersonen/Unterlagen_und_Termine/\]](https://phzh.ch/de/Ausbildung/Berufspraktische-Ausbildung/Praxislehrpersonen/Unterlagen_und_Termine/). Verifiziert am [07. März 2017].
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011a). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011d). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Parson, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: The Free Press.
- Pasternack, P. (2013). Hochschule-Praxis-Kooperationen in Studium und Lehre. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis*. (163-177). Bielefeld: transcript.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pätzold, G. (1999). Lernorte. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 285-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pätzold, G. (2006). Organisationales Lernen. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 386–388). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1996). Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen". In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S. 59–77). Wiesbaden: Gabler.
- PH FHNW. (2015). *Projekt Partnerschulen für Professionentwicklung*.
[\[http://web.fhnw.ch/ph/praxis/partnerschulen\]](http://web.fhnw.ch/ph/praxis/partnerschulen). Verifiziert am [17.05.2015].
- PHBern. (2013). *Partnerschulen vom IVP. Information Gesamtkonzept*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHGR. (2010). *Grundkonzept Berufspraktische Ausbildung (BPA)*. Chur: Pädagogische Hochschule Graubünden (PHGR).
- PHLU. (2015). *Praxissschulen*. [\[http://www.phlu.ch/ausbildung/berufspraktische-ausbildung/praxissschulen/\]](http://www.phlu.ch/ausbildung/berufspraktische-ausbildung/praxissschulen/). Verifiziert am [17.05.2015].
- PHSG. (2013). *Berufspraktische Studien: Studiengang Kindergarten und Primarschule, Gesamtkonzept*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- PHSG. (2016a). *Ausbildung zur Praktikumslehrperson an der PHSG, Studiengang Kindergarten und Primarschule*. Rorschach: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- PHSG. (2016c). *Praxisintegriertes Studium mit Partnerschulen*.
[\[http://www.phsg.ch/web/studium/kindergarten-und-primarschule/berufspraktische-studien.aspx\]](http://www.phsg.ch/web/studium/kindergarten-und-primarschule/berufspraktische-studien.aspx). Verifiziert am [10. Dezember 2016].
- PHSZ. (2013). *Berufspraktische Studien. Konzept und Umsetzung*. . Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ).
- PHTG. (2012). *Beteiligte Personen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Ausbildungsgang Primarstufe)*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- PHTG. (2014a). *Konzept Berufspraktische Ausbildung Sek I, Studiengang Sekundarstufe I*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- PHTG. (2014c). *Rahmenkonzept Berufspraktische Ausbildung (Ausbildungsgang Primarstufe)*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- PHTG. (2016a). *Informations-Flyer: Praxislehrerin, Praxislehrer werden*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- PHTG. (2016c). *Kursausschreibung: Praxislehrperson werden (Studienjahr 2016/17)*.
[\[http://www.phtg.ch/weiterbildung/praxislehrpersonen/\]](http://www.phtg.ch/weiterbildung/praxislehrpersonen/). Verifiziert am [20. 02. 2016].
- PHZ. (2004). *Bildungsposter PHZ*. Luzern: PHZ.

- PHZ. (2014). *Kompetenzen von Primarlehrpersonen unter berufsbiografischer Perspektive - Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Primarlehrpersonen. Projektbericht, verfasst und redigiert von Scherrer, C. unter Mitarbeit von Abächerli, A., Arpagaus, J., Ettlin, E., Fuchs, M., Herzog, S., Uhlemann, A. & Rhyner, W.* Luzern, Schwyz, Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ): Ms.
- PHZG. (2015a). *Informationsbroschüre für Ausbildungsschulen der PH Zug.* Zug: Pädagogische Hochschule Zug, Studienbereich BE (Berufspraxis und Berufswissen)
- PHZG. (2015c). *Verfahren bei Problemen in den Praktika.* Zug: Pädagogische Hochschule Zug, Studienbereich BE (Berufspraxis und Berufswissen).
- PHZG. (2018). *Professionsstandards.* Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde.* Stuttgart: Klett.
- Pohlenz, P. (2015). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! . Teil C: Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung. Entwicklungsbedingungen.* (C 2.10, S. 25-44). Berlin: Raabe.
- Pohlmann, M. & Markova, h. (2011). *Soziologie der Organisation. Eine Einführung.* Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mit UVK/Lucius.
- Popitz, H., Bahrndt, H. P., Jüres, E. A. & Kesting, H. (1964). *Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie.* Tübingen: Mohr.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2007). Schulentwicklung - von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2008). "Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (163-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität.* Opladen: Leske und Budrich.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (4), S. 292–300.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 11–39). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1986). Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. *Schulmanagement*, 17 (3), S. 12–15.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere Soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), 306-324.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation: theoretische und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* München: Juventa Verlag.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation.* Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rolff, H.-G. (2002). Lernende Organisationen - Umriss einer neuen Schule? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 1: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 155–164). Opladen: Leske und Budrich.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2011a). Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement. In H.-G. Rolff, E. Rhinow, T. Röhrich & J. Teichert (Hrsg.), *Qualität in allen Schulen - Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement* (S. 9–24). Köln: Carl Link.
- Rolff, H.-G. (2011e). Zielorientierung, Gestaltung und Steuerung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (17–46). Köln: Carl Link.
- Rolff, H.-G. (2012). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. [Mit umfangreichem Materialteil, auch als Download]* (S. 203–221). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016a). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016c). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern: Haupt.
- Sattelberger, T. (1996). Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S. 12–55). Wiesbaden: Gabler.
- Schaefers, C. (2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen: Welchen Stellenwert hat das Schulprogramm? In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (159–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaefers, C. (2009). Schule und Organisationstheorie - Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (308–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, B. (1999). Gruppe als Sozialgebilde. In B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte, Theorien, Analysen* (S. 19–36). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: HRK.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership [a dynamic view]*. San Francisco.
- Schein, E. H. (2003). *Organisationskultur*. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur*. Bergisch Gladbach: EHP - Edition Humanistische Psychologie.
- Schiefner-Rohs, M. (2015). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. (S. 171–191). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schimank, U. (2009). Planung - Steuerung - Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), 231–239.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (359–376). Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 13–43). Innsbruck: Studienverlag.

- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. *Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>]. Verifiziert am [02. Februar 2017].
- Schreyögg, G. (2003). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (2012). *Grundlagen der Organisation. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Gabler | Springer Fachmedien.
- Schrittesser, I. (2007). *Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem*. Frankfurt, Main u.a.: Lang.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 79-88.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014a). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (201-219). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 137–169). Wiesbaden: VS Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J., Dudziak, I. & Zylla, B. (2014b). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. *HRK Fachgutachten*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt Nexus.
- Schulz, M. & Renn, O. (2009). Das Gruppendelphi: Konzept und Vorgehensweise. In M. Schulz & O. Renn (Hrsg.), *Das Gruppendelphi. Konzept und Fragebogenkonstruktion* (S. 11–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerische_Eidgenossenschaft. (2015). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)*. 30. September 2011 (Stand am 1. Januar 2015). Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- Scott, R. (1971). Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen. In R. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation* (S. 201-216). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt.
- Seling, I. (2012). Die Perspektive der Arbeitgeber. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 233-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Senge, P. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Senge, P. M. (1990). *Die fünfte Disziplin. Die Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sergiovanni, T. (1992). Why should seek Substitutes for Leadership. *Educational Leadership*, 49 (1), 41-45.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20: . doi:10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x (1), 7–28
- SKPH. (2004). *Empfehlungen der SKPH und CRUS für die koordinierte Umsetzung der Erklärung von Bologna in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. Bern: SKPH.

- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie III, Band 4* (193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stadelmann, M. & Spirig, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7. Jahrg., Beiheft 3/2004, 113-141.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 8-13.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2003/2007). *Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: hep.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2007). *Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: hep.
- Steuer, E. (1983). *Organisationsentwicklung für die Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Swissuniversities. (2017a). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen – verabschiedet am 1. Februar 2017*. Bern: swissuniversities.
- Swissuniversities. (2017c). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2018). *Positionspapier Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf* Bern: swissuniversities: Kammer PH.
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als "lernender Organisation". In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 19-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (165-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis*. (S. 21-38). Bielefeld: transcript Verl.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II*. Münster: LIT.
- Thomann, G. (2019). *Ausbildung der Auszubildenden. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Bern: hep.
- Tippelt, R. & Kadera, S. (2014). Lernumwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (455-480). Weinheim: Beltz.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13-39). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tremp, P. & Futter, K. (2012). Forschungsorientierung in der Lehre. Curriculare Leitlinie und studentische Wahrnehmungen. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung*. (S. 69-79). Bielefeld: Bertelsmann

- Trempp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium - universitäre Lehre: Das "Zürcher Framework" zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Trempp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Trempp, P. & Tettenborn, A. (2013). Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 286-300.
- Türck, U. (1980). *Die komplexe Organisation Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Türk, K. (2008). Organisation. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 337-353). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- unterstrass.edu. (2014). *Rahmenplan für das Praktikum „Vielfalt“- "Mit Kindern individuell arbeiten und ihre Vielfalt nutzen"*. Zürich: Institut Unterstrass (unterstrass.edu).
- unterstrass.edu. (o.J.). *Modulbeschreibung Übernahme einer Schule im Lernfeld institutionalisieren und vergesellschaften*. Zürich: Institut Unterstrass (unterstrass.edu).
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104-123.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2012). Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching. Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. (S. 103–123). Münster u.a.: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walgenbach, P. (2014). Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (295-345). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Wecker, C. & Fischer, F. (2014). Lernen in Gruppen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (277-296). Weinheim: Beltz.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), S. 1–19
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weil, M. (2015). Zum Verhältnis von Lehrpersonenbildung und Hochschuldidaktik. In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 43-56). Opladen: Budrich.
- Weil, M. & Trempp, P. (2010). Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] E. Veranstaltungsformen. Praktikum*. (E 5.3, 16). Berlin: Raabe.
- Werber, N. (2013). System und Umwelt. In O. Höffe (Hrsg.), *Detlef Horster* (S. 61–71). Berlin: Akademie.
- West, M. A. & Hirst, G. (2003). Cooperation and teamwork for innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Teamwork and Cooperative Working* (S. 297-321). New York: Wiley.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the potential of third space professionals in higher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 9-22.
- Wiater, W. (2007). Theorie der Schule. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 29-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule. Prüfungswissen - Basiswissen - Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Wiegand, M. (1996). *Prozesse organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 20, Heft 2, 4-7.
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung - Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261-278). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung - ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 21 (1), 4-8.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.
- Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt.
- Zinth, C.-P. (2008). *Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis*. München und Mering: Rainer Hampp.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2006, S. 247).....	12
Abb. 2: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung (Wildt, 2012, S. 269).	13
Abb. 3: Ebenen des Forschungsfelds „Praktikum“ (Hascher, 2012, o.S.).....	27
Abb. 4: Mehrebenenmodell „Unterricht und Erziehung“ (PHZ, 2004).	28
Abb. 5: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen (Fend, 2008, S. 54).	37
Abb. 6: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (Fend, 2008, S. 51).	37
Abb. 7: Interpretationsrahmen für die Bezüge zwischen der Situation und der Organisationsstruktur (nach Kieser & Walgenbach, 2010, S. 209).	65
Abb. 8: Theorien und Perspektiven des organisationalen Lernens im Zeitverlauf (Liebsch, 2011, S. 66).....	87
Abb. 9: Die drei Ebenen der Organisationskultur (Schein, 2010, S. 31).	96
Abb. 10: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2016c, S. 20).....	104
Abb. 11: Senge-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule (Rolff, 2016c, S. 34).	105
Abb. 12: Q2E-Handlungsmodell für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems (Landwehr & Steiner, 2008).	112
Abb. 13: Übersicht über die Systematik der schulischen Selbst- und Fremdevaluation im Kanton Thurgau (Kanton Thurgau, 2016a).	120
Abb. 14: Kooperationsmodell zum Praktikum (adaptiert nach Arnold et al., 2011, S. 237).	154
Abb. 15: Vorschlag einer Schulleitung für das Vorgehen bei einer Intervention.	228
Abb. 16: Aufgaben einer Praxislehrperson (A–F) und an deren Ausführung beteiligte Bereiche und Gruppen.	283

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bereiche mit Qualitätsansprüchen für die Gestaltung von Schule (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014)	45
Tab. 2: Schwerpunkte zur Analyse der Praktika als Teil des Organisation-Umwelt-Verhältnisses der Einzelschule	60
Tab. 3: Schwerpunkte zur Analyse der Praktika als Teil der Schule als lernende Organisation	61
Tab. 4: Schwerpunkte zur Analyse der Aufgaben und Rollen der Schulleitenden und Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung an der Schule als lernender Organisation	62
Tab. 5: Berücksichtigung schulspezifischer Organisationsmerkmale im Qualitätsmanagement	114
Tab. 6: Qualitätsansprüche der Volksschulen in den Kantonen AR und TG für Schule und Unterricht	121
Tab. 7: Anforderungen an die Arbeit von Lehrpersonen im Qualitätsmanagement (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013j; Kanton Thurgau , 2014)	131
Tab. 8: Anforderungen an die Arbeit der Schulleitung im Qualitätsmanagement (Kanton Appenzell Ausserrhoden, 2013a, 2013h; Kanton Thurgau 2014)	139
Tab. 9: Systematisierung von Praxisformaten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung)	163
Tab. 10: Übersicht über die Gestaltung des Untersuchungsdesigns	188
Tab. 11: Gruppenbildung anhand Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schuleinheit	194
Tab. 12: Beschreibung der Stichproben anhand von Grössenangaben zur Schuleinheit	195
Tab. 13: Übersicht über den Aufbau der Praxislehrpersonen-Befragung	198
Tab. 14: Übersicht über den Aufbau der Schulleitenden-Befragung	199
Tab. 15: Übersicht über das Kategoriensystem mit Kategorien auf den obersten beiden Hierarchieebenen	205
Tab. 16: Zuständigkeiten bei unvorhergesehener Abwesenheit der Praxislehrperson	221
Tab. 17: Zuständigkeit der Schule bei unvorhergesehener Abwesenheit der Praxislehrperson	222
Tab. 18: Tätigkeit als Praxislehrperson im Verhältnis zur Tätigkeit als Lehrperson	224
Tab. 19: Aufgaben von Praxislehrpersonen bei der Aufnahme Studierender an der Praxisschule	230
Tab. 20: Aussagen zu den Implikationen einer kürzeren Verweildauer von Studierenden an der Schule	234
Tab. 21: Vermutungen zu Implikationen längerer Verweildauern von Studierenden an der Schule .	235
Tab. 22: Überlegungen der Befragten zu den Praktikumsaufträgen	238
Tab. 23: Praxissituationen und Herausforderungen für die Praxislehrpersonen bei der Umsetzung von Praktikumsaufträgen	240
Tab. 24: Ideen von Befragten für Aufträge zur Umsetzung in Praktika	243
Tab. 25: Profilmerkmale und schulkulturelle Akzente aus der Perspektive der befragten Schulleitenden	254
Tab. 26: Organisationseinheiten an der Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit	256

Tab. 27: Qualitäts-, Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen der Befragten	259
Tab. 28: Prioritätensetzungen bei der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen	260
Tab. 29: Integration der Schulleitung in die unterrichtsübergreifende Ausbildung von Studierenden.....	266
Tab. 30: Entwicklungsperspektive: Mögliche weitere Rollenfelder von Schulleitenden in der Praxisausbildung	267
Tab. 31: Rollenfelder von Praxislehrpersonen aus der Sicht der Schulleitenden	290
Tab. 32: Rollenfelder von Praxislehrpersonen aus der Sicht von Praxislehrpersonen.....	292
Tab. 33: Herausforderungen der Praxislehrpersonen bei der Rollengestaltung	293
Tab. 34: Motive, die sich auf das Lernen der Studierenden beziehen	297
Tab. 35: Motive, die sich auf den Berufsstand beziehen	298
Tab. 36: Berufsbiografisch motivierte Beweggründe der Praxislehrpersonen	299
Tab. 37: Tätigkeit als Praxislehrpersonen ist bedeutsam für die eigene Berufstätigkeit als Lehrperson	301
Tab. 38: Tätigkeit als Praxislehrperson ermöglicht Weiterqualifizierung als Praxislehrperson.....	302
Tab. 39: Tätigkeit als Praxislehrperson ist bedeutsam für die eigene berufliche Entwicklung.....	303
Tab. 40: Rollenfelder der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung.....	310
